

iskola kultúra

XV. évfolyam, 2005. augusztus

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

2007 JAN 17

AF 323

Andor Mihály
szociológus,
Szociológiai
Kutatóintézet, MTA,
Budapest, rovatvezető,
Iskolakultúra, Pécs

Balázs Zoltán
Ph.D hallgató,
Szociológiai Intézet,
BTK, PPKE, Pilisecsaba

Bárdos Jenő
egyetemi tanár,
Angol Nyelv és Irodalom
Tanszék, TK, Veszprémi
Egyetem, Veszprém

Csehy Zoltán
adjunktus, Comenius
Egyetem, Pozsony,
főszerkesztő, Kalligram

Cserjés Katalin
egyetemi adjunktus,
Modern Magyar Tanszék,
SZTE, Szeged

Egyed Judit
egyetemi hallgató,
BTK, ELTE, Budapest

Garaczi Imre
egyetemi adjunktus,
Társadalomtudományok
és Európai Tanulmányok
Tanszék, TK, Veszprémi
Egyetem, Veszprém

Heller Ágnes
filozófus, akadémikus,
Budapest

Kiss Endre
egyetemi tanár, KJF,
ELTE, Budapest

Kollár József
egyetemi tanár,
Filozófiai Intézet, BTK,
PPKE, Pilisecsaba

Liskó Ilona
főigazgató, Felsőoktatási
Kutatóintézet, Budapest

Majoros György
egyetemi docens,
Filozófia Tanszék,
Miskolci Egyetem,
Miskolc

Majtényi György
történész, levéltáros,
Magyar Országos
Levéltár, Budapest

Márfai Molnár László
egyetemi docens,
Tanárképző Intézet,
Faipari Mérnöki Kar,
Nyugat-Magyarországi
Egyetem, Sopron

Ritter György
egyetemi hallgató, BTK,
PTE, Pécs

Szemes Péter
Ph.D hallgató,
Irodalomtudományi
Doktori Iskola, BTK, PTE

Szívós Mihály
tudományos főmunkatárs,
MTA K+F Kutató Csoport
Budapest

Szoboszlai Kiss Katalin
ügyvivő szakértő,
Antropológia és Etika
Tanszék, Veszprémi
Egyetem, Veszprém

Ugrai János
Ph.D hallgató, Nevelés-
és Művelődéstudományi
Doktori Program, BTK,
Debreceni Egyetem,
Debrecen

Vince Beatrix
Ph.D hallgató,
Pszichológiai Intézet,
PPK, ELTE, Budapest

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:
Géczi János e-mail: geczijanos@vnet.hu
A szerkesztőség munkatársai:
Andor Mihály e-mail: andorm@socia.mta.hu
Csikós Csaba
e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu
Kamarás István
e-mail: kamarasi@matavnet.hu
Kojanitz László
e-mail: kojanit@freemail.hu
Gelencsér Gábor
e-mail: gelencser@emc.elte.hu
H. Nagy Péter (Ersekújvár)
e-mail: h.nagy@freemail.hu
Reményi József Tamás olvasószerkesztő
e-mail: remenyi.jozsef.tamas@axelero.hu
Takács Viola szerkesztő
Tarján Tamás
Trencsényi László e-mail: trenyo@dpg.hu
Vágó Irén e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
e-mail: vega2000@eposta.hu
Szerkesztőségi útkár: **Szabó Anikó**
e-mail: szabo_aniko1@freemail.hu
Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
Lénárd László, a PTE rektora

Szerkesztőség: PTE, BTK,
Neveléstudományi Intézet, Iskolakultúra
Szerkesztőség, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
telefon/fax: 06 72 501-578
e-mail: iskolakultura@freemail.hu
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Közlési feltételek: www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt.
Hírlap Üzletága (Budapest, Örczy tér 1.), a
Könyvtárellátó Kht. (Budapest, Váci u.
19.), a Magyar Lapterjesztő Rt. (Budapest,
Táblás u. 32.), a HÍRKER Rt. (Budapest,
Táblás u. 32.), valamint egyéb alternatív
terjesztők.

Előfizethető még közvetlenül a
szerkesztőség címén. Előfizetési díj
számunként 300,- Ft. (Teljes évfolyam
3600,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk
példányai megvásárolhatók az OKI-ban
(Budapest, Dorottya u. 5. I. em.), az Osiris
Könyvesboltban (Budapest V., Veress Pálné
u. 4-6.), valamint az Írók Könyves-
boltjában (Budapest VI., Andrásy u. 45.).

HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és
Kiadó Kft., Pécs**
Lapzárta: 2005. június 15.

tanulmány

Liskó Ilona
Kollégisták 3

Andor Mihály
A középiskola-választás sikeressége 18

Vincze Beatrix
A reformpedagógia aktualitása és a megváltozott tanárszerep 29

Márfai Molnár László
Filozófia és nevelés 42

Balázs Zoltán
Kereszténység és értékválság 47

Bárdos Jenő
A kommunikatív nyelvtanítási irány és a századvég 60

Szívós Mihály
Politika, irodalom, etika és tudomány Koestler Artúr munkásságában, 1937 és 1954 között 73

Heller Ágnes
Heuréka! 79

Szoboszlai Kiss Katalin
Arthur Koestler Platón-értelmezéséről 85

Kiss Endre
Alvájárás és érvényesség 95

Majoros György
Koestler determinizmus-felfogása 102

Kollár József
A kiterjesztett elme mint holonikus rendszer 108

Garaczi Imre
Nyelv és kreativitás, avagy megjavítható-e az evolúció? 114

iskolakultúra

05/08

konferencia

Szemes Péter
Triboulet, a groteszk reprezentánsa 120

Cserjés Katalin
Forgatókönyv vagy partitúra? 124

Ritter György – Egyed Judit
Tény-kép 138

Ugrai János
Modernizáció tollvonással 145
(*Schultheisz Emil (2004): A nagyszombati egyetem orvostanárai*)

Majtényi György
Oral history 148
(*A „hatvanas évek” emlékezete. (2004)*)

Csehy Zoltán
Torzulások és torzítások 149
(*Kulcsár Sz. Zsuzsanna – Kulcsár Mónika (1997–1999): Irodalom I–II.*)

Satöbbi 153

Contents 155

Kollégisták

Mivel a hátrányos helyzetű tanulók az átlagosnál gyakrabban élnek kistelepüléseken, az átlagosnál gyakrabban szorulnak arra, hogy tanulmányaikat kollégistaként folytassák. Az országos statisztikai adatok szerint jelenleg a szakmai iskolák tanulói közül több mint 50 ezren laknak tanulmányi idejük alatt kollégiumban. A középiskolai kollégiumokra mint speciális nevelési intézményekre tehát igen nagy feladat és felelősség hárul.

Milyen feltételekkel, milyen módon és milyen pedagógiai eszközökkel képesek kompenzálni a kollégiumok a családból hozott hátrányokat, és milyen eredményesen képesek segítséget nyújtani a sikeres szakmatanuláshoz? Az alábbi elemzés annak a kutatásnak a tapasztalatait foglalja össze, amelyet 2003-ban az Oktatás-kutató Intézetben folytattunk a szakmai iskolák kollégiumairól, illetve arról, hogy milyen életkörülményeket biztosítanak az ott élő tanulóknak ezek az intézmények, és mennyiben képesek hozzájárulni tanulmányaik eredményességéhez.

Tanulói összetétel

Ahogy a szakképző iskolák képzési formái bővültek az elmúlt évtizedben, ugyanúgy váltak a képzési formák tekintetében egyre „vegyesebb” összetételűvé a szakképző iskolák kollégiumai is. A legtöbb kollégiumban jelenleg 9–10. osztályos (szakmaválasztás előtt álló), szakiskolás (szakmunkástanuló), szakközépiskolás (érettségire készülő, és ezután szakmát tanuló) gyerekek laknak együtt, ami néhány kollégium esetében gimnazista tanulókkal is kiegészül. A képzési formák tekintetében vegyes iskolai összetételből az is következik, hogy a szakmai iskolák kollégiumai igen széles korhatárral (14–21 éves korig) biztosítanak a tanulóknak bentlakási lehetőséget. A kollégiumok legtöbbször szakmák szempontjából is vegyes összetételű, a velük együttműködő iskolák szakmai összetételének megfelelően.

A vizsgált kollégiumok tanulóinak társadalmi összetétele nagy hasonlóságot mutat azoknak az iskoláknak a tanulói összetételével, amelyek mellett a kollégium működik. Vagyis a kollégiumok többsége ebben a tekintetben is „vegyes” összetételűnek számít. Az érettségig adó képzési formákba járó tanulók főként a társadalom középrétegéből (szakmunkás vagy érettségizett szülők) kerülnek ki, a szakmunkástanulók pedig a társadalom alsó rétegeiből (segédmunkások, munkanélküliek). Megfigyelhető, hogy a kollégisták között annál magasabb a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett családi körülmények között élő gyerekek aránya, minél több szakmunkástanuló él a kollégiumban. (1. táblázat)

A kollégista diákok alig több mint kétharmadának (69 százalék) élnek együtt a szülei, 17 százalékuknak elváltak és további egytizedüknek meghalt egyik vagy mindkét szülője. Az átlagos család-létszám 4,3 fő. A szakközépiskolai tanulók rendezettebb családokban élnek, mint a szakmunkástanulók, és a szakközépiskolások családjában kevesebb a testvérek száma. (2. táblázat)

1. táblázat. A szülők jellemzői a tanulók képzési formája szerint

szülők jellemzői	képzési forma		átlag
	szakközépiskola	szakmunkás	
iskolai végzettség			
8 általános alatt	0,3%	1,4%	0,7%
8 általános	6,9%	19,5%	10,9%
szakmunkásképző	34,9%	43,7%	37,7%
szakközépiskola	27,4%	20,9%	25,4%
gimnázium	15,0%	9,9%	13,3%
felsőfők	15,5%	4,5%	12,0%
összesen	100,0%	100,0%	100,0%
foglalkozás			
vezető, értelmiségi	18,4%	11,2%	16,1%
nem fizikai	18,0%	10,4%	15,6%
vállalkozó, magángazda	16,5%	12,7%	15,3%
szakmunkás	21,7%	26,1%	23,1%
betanított, segédmunkás	13,3%	20,1%	15,5%
inaktív	12,0%	19,5%	14,4%
összesen	100,0%	100,0%	100,0%
foglalkozási aktivitás			
mindkettő aktív	53,8%	43,3%	50,4%
egyik aktív	39,0%	45,6%	41,1%
mindkettő inaktív	7,2%	11,1%	8,4%
összesen	100,0%	100,0%	100,0%
N	1042,000	487,000	152,000

2. táblázat. Kikkel él együtt; képzési típus szerint százalékban

képzési típus	édesanya	édesapa	a szülők együtt élnek	testvérek átlagos száma	otthon hányak élnek a családban	N
szakközépiskola	92,2	75,4	71,2	1,68	4,20	992
szakmunkás	88,4	66,2	64,8	2,09	4,51	477
N	1440,0	1146,0	1092	1469,00	–	1469
összesen	91,0	72,4	69,1	1,81	4,30	–

Mivel a gyerekek által tanult szakmák társadalmi presztízse is különböző, az is megfigyelhető, hogy a társadalmi réteghelyzet a kollégiumok mellett működő iskolák szakmai profiljától sem független. Az átlagosnál több középosztályi gyereket találunk az úgynevezett „féhérgalléros” szakmák tanulói között (például informatika, közgazdaságtan, egészségügy stb.), és az átlagosnál több hátrányos helyzetű gyereket találunk az ipari és mezőgazdasági szakmák tanulói között. Megfigyelhető, hogy ha az iskola bővíti a képzési formáit (például bevezeti az érettségit adó képzést), vagy ha megváltoztatja a szakmai profilját (például bevezeti az informatikai képzést), egyúttal a kollégisták társadalmi összetétele is megváltozik.

Az iskolák és a kollégiumok tanulói összetétele között egy lényeges különbség azonban mindenképpen adódik: a kollégisták többségének a családja kisebb településeken (főként falvakban) él. (3. táblázat)

3. táblázat. A kollégisták lakóhelye

Település	N	%
Budapest	9	0,6
megyeszékhely	56	3,6
város	144	9,2
kisváros	566	36,0
község	773	49,2
külföld	24	1,5
összesen	1572	100,0

A falusi lakóhely a nevelőtanárok szerint bizonyos értelemben „hátrányt” (amennyiben a gyerek tárgyi és személyi feltételeit illetően gyengébb adottságokkal rendelkező általános iskolába járt), bizonyos értelemben viszont „előnyt” jelent (amennyiben a falusi gyerekek ambiciózusabbak és alkalmazkodóbbak, mint a városiak).

A vizsgált kollégiumok igazgatói szerint intézményeikben jelenleg átlagosan a gyerekek 36 százaléka tekinthető hátrányos helyzetűnek és 10 százaléka tartozik a veszélyeztetettek közé. Ez lényegében azt jelenti, hogy a tanulónak csaknem a fele (46 százalék) problematikus családi körülmények közül érkezik a kollégiumba. Az átlagosnál is magasabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya az észak-keleti régió kollégiumaiban, a megyeszékhelyeken működő kollégiumokban és a megyei önkormányzatok által fenntartott kollégiumokban. Ugyancsak meghaladja az átlagot a hátrányos helyzetűek és a veszélyeztetettek aránya a kis létszámú kollégiumokban és a többségükben szakmunkástanulókat befogadó kollégiumokban. Ez utóbbiakban a hátrányos helyzetű tanulók aránya 10 százalékkal magasabb, a veszélyeztetettek aránya pedig majdnem háromszor akkora, mint a többségükben érettségizőket befogadó kollégiumokban. (4. táblázat)

4. táblázat. A problematikus helyzetű tanulók aránya a kollégiumok egyéb jellemzői szerint (az összes tanuló százalékában)

	Hátrányos helyzetűek aránya	Veszélyeztetettek aránya
	%	%
Régió		
Dél-Dunántúl	27,2	12,5
Nyugat-Dunántúl	18,5	2,8
Központi	33,9	12,8
Északkelet	58,2	11,7
Délkelet	33,1	6,0
Főváros	9,9	1,4
Település		
főváros	9,9	1,4
megyeszékhely	42,1	7,6
város	31,8	10,8
kisváros	37,2	10,0
község	30,4	8,1
Fenntartó		
helyi önkormányzat	33,3	8,8
megyei önkormányzat	42,1	9,8
nem önkormányzat	31,2	10,9
Befogadóképesség		
50 alatt	62,9	18,2
50–100 között	31,7	10,6
101–150 között	29,2	9,6
150 fölött	26,0	3,8
Az intézmény típusa		
érettségiző többség	31,2	5,9
szakmunkás többség	43,7	14,4
összesen	35,9	9,4
N	173,0	115,0

Szakképző iskolák kollégiumai, igazgatói kérdőív 2003.

Kifejezetten sok hátrányos helyzetű tanulóról főképpen azokból a kollégiumokból számoltak be a nevelőtanárok, amelyek olyan szakmai iskolák mellett működnek, amelyeknek a fő profilja az ipari vagy mezőgazdasági szakmunkásképzés. Ugyanezekben a kollégiumokban a legjellemzőbb az is, hogy az igazgatók és a tanárok a kollégisták „romló” társadalmi összetételéről (egyre több a szegény család és a munkanélküli szülő), romló iskolai teljesítményéről (egyre gyengébb tanulmányi eredménnyel lépnek be a középfokú iskolába) és romló magatartási helyzetéről (egyre több a beilleszkedési és szabálykövetési problémával küszködő gyerek) számoltak be.

A magatartási szempontból problematikus kollégisták aránya azonban nem csak a hátrányos helyzetűek között magas, hanem azok között a középosztályi családokból jött gyerekek között is jellemző, ahol a szülőknak túlterheltségük (túlmunkák vállalása) miatt nem jut elég idejük és energiájuk a gyerekekkel való törődésre. Ezekben az esetekben az is előfordul, hogy a gyerekből azért lesz kollégista, mert a szülők azt remélik, hogy a kollégiumban „megnevelik”, vagyis a nevelőtanárok pótolják majd be mindazt, amit ők elmulasztottak.

A szakképző iskolák kollégiumainak többségéről elmondható, hogy kifejezetten „laza” kapcsolatot ápol a szülőkkal. Azt tapasztaltuk, hogy minél több a szakmunkástanuló egy kollégiumban, annál lazább a szülőkkal való kapcsolat. Amikor azt kérdeztük a nevelőtanároktól, hogy kiknek a szülei érdeklődnek inkább és kiknek kevésbé a gyerek kollégiumi helyzetéről, arról számoltak be, hogy az elsősök szülei valamivel gyakrabban érdeklődnek, de a felsőbb évfolyamosok szülei már egyre kevésbé. A másik, meglehetősen általánosnak mondható tapasztalat, hogy inkább azok a szülők látogatnak el a kollégiumba, akiknek a gyerekeivel semmilyen gond nincs, a problémás magatartású gyerekek szülei viszont alig érdeklődnek gyerekeik iránt. Természetesen az összefüggés egyáltalán nem véletlen, hiszen nagy valószínűséggel éppen azért váltak a gyerekek „problémássá”, mert már korábban sem törődtek velük eleget a szülei.

Azt tapasztaltuk, hogy a szülőkkal való „laza” kapcsolattartás mindkét félen múlik. A kollégiumok sem fejtenek ki különösebb aktivitást annak érdekében, hogy intenzív kapcsolatot ápoljanak a szülőkkal, vagy esetleg együttműködésre törekedjenek velük a tanulók eredményesebb iskoláztatása érdekében. Általában megelégszenek annyival, hogy regisztrálják a szülők elérhetőségét, hogy ha a gyerekek valamilyen „komoly” probléma adódik, legyen kihez fordulniuk.

Tanulási problémák

A középiskolai kollégiumok egyik legfőbb funkciója elvileg az lenne, hogy támogatásuk az ott lakó tanulókat iskolai tanulmányaik eredményességében. Erre az esetek többségében igen nagy szükség mutatkozik. A nevelőtanárok szerint ugyanis a szakképző iskolák kollégiumaiban lakó gyerekek többségének gyenge a tanulmányi eredménye, azaz súlyos tanulási problémái vannak. Különösen súlyosak a tanulási problémák, és ennek megfelelően gyengék a tanulmányi eredmények a szakmunkástanulók esetében, akik között sok a hátrányos helyzetű gyerek, és akiknél a kollégium pótolhatná mindazt a segítséget, amelyet általános iskolás korukban szüleiktől nem kaphattak meg.

Kutatásunk tapasztalatai azt mutatták, hogy elvileg a szakképző iskolák valamennyi kollégiuma fontos feladatának tekinti a tanulásban való segítségnyújtást. A kollégiumi életet szigorú korlátokkal szabályozó Napirend és Házirend legfőbb hivatkozási alapja is az, hogy a kollégiumok megfelelő időmennyiséget és körülményeket biztosítsanak a tanuláshoz, sőt rákényszerítsék tanulóikat a tanulásra. A gyakorlati segítségnyújtás területén azonban már jelentős különbségek mutatkoznak a kollégiumok között. Azt tapasztaltuk, hogy vannak olyan kollégiumok, ahol a tanulás „segítése” a nevelőtanárok nagyon komolyan vett feladatának számít (ezekben a kollégiumokban a bentlakók többsége érettségire készül), és vannak olyanok is, ahol ezt a funkciót a nevelőtanárok maguk sem

veszik túlságosan komolyan (ezekben főként szakmunkástanulók laknak). Vagyis a kollégiumok tanulási segítségnyújtási aktivitását nem a tanulók rászorultsága szabja meg, hanem a kollégiumokkal együttműködő iskolák követelményei.

A szakképző iskolák kollégiumaiban a nevelőtanárok leggyakrabban a következő, tanulással kapcsolatos problémákkal találkozhatnak.

Tanulmányi lemaradás

A nevelőtanárok azt tapasztalják, hogy a tanulók többsége jelentős ismerethiánnyal, illetve az alapkészségek hiányával érkezik a középfokú szakképző iskolákba, vagyis nem rendelkezik azokkal a készségekkel (írás, olvasás, számolás) sem, amelyek a középfokú tanuláshoz nélkülözhetetlenül szükségesek. Az ő esetükben a középiskolai tananyag elsajátításának az a feltétele, hogy „felzárkózzanak”, vagyis a középiskolai tanuláshoz szükséges alapismereteket bepótolják. Ebben a tekintetben természetesen különbség van a különböző képzési formákban tanuló kollégisták között. A legtöbb tanulási és készségbeli hiányosság a szakmunkástanulókat jellemzi.

Elégtelen tanulási motiváció

A középfokú iskolákba belépő tanulók többségénél azonban korántsem csak az általános iskolában megszerzett tudás hiányossága jelenti az egyetlen problémát. Részben az általános iskolai kudarcok, s az abból következő „reménytelennek” látszó tanulási lemaradás, részben pedig a legfeljebb a szakmunkás státusig terjedő pálya-ambíciók következtében a kollégisták többsége esetében alacsony a tanulási motiváció. Több nevelőtanár elmondta, hogy a 9–10. osztályosok között sok olyan gyerek van, aki kizárólag a tan kötelezettség jóvoltából jár középiskolába, és a szakmunkástanulók között is sok az olyan gyerek, aki tökéletesen elégedett, ha bukás nélkül képes elvégezni a szakképző iskolát. A nevelőtanárok szerint a gyenge tanulási motivációt nemcsak a családi körülmények és az általános iskolai sikertelenségek magyarázzák, hanem az is, hogy a gyerekek nem inspirálják egymást a tanulásra, nem jelent pozitív értéket a kollégisták között a jó tanulmányi eredmény.

Tanulási technikák hiánya

A tanulásra való motiválás mellett a nevelőtanárok szerint igen nagy szükség lenne azoknak a tanulási technikáknak az elsajátítására is, amelyek hiányoznak az eredményes tanuláshoz. Ezek nélkül a középiskolás tananyag megtanulása akkor sem lehetséges, ha a gyerek elég szorgalmas és ambiciózus.

Tanulási nehézségek

És végül a szakképző iskolák kollégiumaiban viszonylag sok olyan, tanulási nehézséggel küszködő, diszlexiás, diszgráfiás és diszkalkuliás gyerek kerül, aki valamilyen oknál fogva képtelen a tanulásra. Az ő esetükben az általános iskolai kudarcokat is gyakran az magyarázza, hogy ott sem találtak problémáikat szakszerűen kezelni képes pedagógiai szakemberrel. Ahhoz, hogy ezek a gyerekek a középiskolában jó eredményt produkáljanak, feltétlenül szükség lenne egyéni tanulási problémáik szakszerű korrekciójára.

A fenti problémák megoldása olyan pedagógiai feladatot jelent, amely személyre szabott odafigyelést, és egyéni vagy kis csoportos foglalkozást igényel. Azt tapasztaltuk, hogy a tanulási problémák megoldására a kollégiumokban általában a következő eljárásokat alkalmazzák.

Tanulási motiváció

- Kötelezően előírt tanulási idő (tanulószoba)
- Büntetés és jutalmazás (például kimenő-megvonás, jutalom „szabadság”)

- Egyéni foglalkozás (beszélgetés)

Tanulási technika javítása

- Egyéni vagy kis csoportos foglalkozás

Tanulási problémák korrekciója

- Egyéni foglalkozás

Felzárkóztatás

- Kis csoportos foglalkozás nevelőtanárral
- Kis csoportos foglalkozás szaktanárral

Korrepetálás

- Kis csoportos foglalkozás nevelőtanárral
- Kis csoportos foglalkozás szaktanárral

A vizsgálat során azt tapasztaltuk, hogy a leggyakrabban alkalmazott eljárás a kötelezően előírt tanulási idő, valamint a büntetés és a jutalmazás. Leggyakrabban pedig az egyéni és a kis csoportos foglalkozások hiányoznak, amelyek a leginkább hatékony segítséget biztosíthatnák.

A tanulásban való „segítés” alapvető feltétele az iskolával, illetve a gyerekek szaktanáraival való együttműködés. Ebben a tekintetben azonban a kollégiumok között ugyan csak jelentős eltérés mutatkozott. Vannak olyan intézmények, ahol a kollégiumi nevelőtanárok és az iskolai szaktanárok szorosan együttműködnek, és olyanok is vannak, ahol alig találkoznak. Az előbbiek főként az érettségire készülő gyerekeket befogadó kollégiumokban, az utóbbiak pedig főként a szakmunkás többségű kollégiumokban jellemzők. Azt tapasztaltuk, hogy az iskolák és a kollégiumok közötti együttműködés intenzívebb a kis létszámú kollégiumok, és kevésbé szoros a nagy létszámú kollégiumok esetében. És ugyancsak gondot okoz az iskolával való együttműködés, ha a kollégiumban többféle iskolába járó tanulók laknak.

Az együttműködésre többek között azért lenne szükség, hogy a nevelőtanárok értesüljenek a gyerekek iskolai eredményeiről. Ez a legtöbb kollégium esetében „formalizált” módon egy „csoport-napló” segítségével történik, ahol a nevelőtanárok számon tartják a tanulók érdemjegyeit. Találkoztunk azonban olyan kollégiumokkal is, ahol a nevelőtanárok arról panaszkodtak, hogy nehéz megszerezni a szaktanároktól a jegyekre vonatkozó információt. (Egyikük például elmondta, hogy mire november végére hozzájutott a gyerekek teljesítményét dokumentáló érdemjegyekhez, a leggyengébb tanulók már ki is maradtak az iskolából és ki költöztek a kollégiumból).

Azt tapasztaltuk, hogy a tanulás eredményességét javító módszerek alkalmazásának gyakorlata részben attól függ, hogy milyen képzési formákba járnak a gyerekek (vagyis milyen színvonalú tanulmányi követelményeknek kell megfelelniük az iskolában), részben pedig attól, hogy a kollégiumok nevelőtanárai mennyire képesek ellátni a felsorolt feladatokat. Az igazgatók beszámolóí szerint majdnem minden kollégium (96 százalék) biztosít felzárkóztatási vagy korrepetálási lehetőséget a diákoknak, ezen kívül informatikai oktatás folyik az intézmények felében, művészeti oktatás 42 százalékukban és valamilyen formában nyelvoktatás is a kollégiumok egynegyedében. Amikor azonban a kollégistákat is megkérdeztük arról, hogy milyen tanulási segítséget nyújtanak nekik, a kollégisták lényegesen kevesebb és meglehetősen alacsony színvonalú szolgáltatásokról tudósítottak. Az igazgatókkal szemben, akik szerint a kollégiumok 97 százaléka szervez korrepetálásokat, a 11. osztályos kollégisták közül csak 60 százalék-nak van erről tudomása, és közülük is csak a tanulók fele értékeli ezt a szolgáltatást jó minőségűnek. Míg

nyelvoktatásról az igazgatók 24 százaléka számolt be, ilyen szolgáltatásról csak a kollégisták 13 százaléka van tudomása, és közülük is csak minden harmadik értékeli a nyelvoktatást jó színvonalúnak. És míg kollégiumi informatikai oktatásról az igazgatók 55 százaléka számolt be, a tanulók közül mindössze 32 százalék találkozott ilyen szolgáltatással, és közülük is csak 52 százalék volt elégedett a szolgáltatás minőségével. (5. táblázat)

5. táblázat. A tanulási segítség értékelése a tanulók képzési formája szerint (az összes tanuló százalékában)

Értékelés	Képzési forma		Összesen
	szakközépiskola	szakmunkás	
van ilyen szolgáltatás			
korrepetálás	64,4%	49,4%	59,5%
nyelvoktatás	13,5%	12,8%	13,3%
informatika	31,3%	33,1%	31,9%
jó minőségű			
korrepetálás	48,3%	50,2%	48,9%
nyelvoktatás	37,5%	27,1%	33,8%
informatika	49,9%	56,9%	52,3%
N	1066,0	522,0	1588,0

A tanulási segítség elmulasztásának a legtöbb esetben három fő oka van: az idő, a szakértelem és a pénz hiánya. Vagyis azt tapasztaltuk, hogy jelenleg a szakképző iskolák kollégiumaiban a tanulmányi eredmények javításához szükséges eljárások alkalmazására sok esetben sem elegendő idő, sem a megfelelő személyi vagy anyagi feltételek nem állnak rendelkezésre.

A motiváláshoz, a tanulási problémák korrekciójához, a felzárkóztatáshoz és a korrepetáláshoz ugyanis mindenképp megfelelően képzett szakemberekre (fejlesztő tanárookra, szaktanárookra) lenne szükség, akik a nevelőtestületekben jelenleg nem állnak rendelkezésre, és akiknek az óradíját a kollégiumok jelenleg nem tudják megfizetni. Ebből következően valamennyi tanulást segítő feladat a speciális szakismereteket nélkülöző kollégiumi nevelőtanárookra hárul, akik részben az intézményvezetés igényességének, részben saját ambícióiknak, és a rendelkezésükre álló időnek a függvényében teljesítik, vagy nem teljesítik ezeket a feladatokat. Igen gyakran jellemző az a helyzet, hogy a nevelőtanárok egyéb feladataikkal olyan mértékig túlterheltek, hogy a tanulást segítő, idő- és energiaigényes eljárások minimumának a teljesítése sem fér bele a munkaidejükbe.

A legjellemzőbb gyakorlat az, hogy a nevelőtanárok azokban az esetekben segítenek a kollégistáknak a tanulásban, ha nagy baj van (bukásra állnak), és segítségük az ilyen esetekben többségében sem nevezhető szakszerűnek. Vagyis a szakképző iskolák kollégiumai jelenleg messze nem képesek ellátni azt a tanulás eredményességét javító programot, amelyre a hátrányos helyzetű, tanulási lemaradásokkal és tanulási nehézségekkel küszködő, és megfelelő tanulási technikákat nélkülöző kollégisták érdekében szükség lenne.

Amikor a kollégistákat megkértük arra, hogy értékeljék, hogy hogyan befolyásolja a kollégium iskolai tanulmányi eredményeiket, mindössze bő egyharmaduk mondta azt, hogy jobb eredményt ér el kollégistaként, mintha otthon lakna. A tanulók fele szerint a kollégium semmilyen hatással nincs tanulmányi eredményeire, 14 százalékuk pedig azt mondta, hogy ez a helyzet inkább rontja, mintsem javítja a tanulmányi eredményeit. (6. táblázat)

Mindezek alapján érthető, hogy a kollégisták között igen magas az iskolai kudarcokat elszenvedők aránya. Az igazgatók szerint az elmúlt évben 5 százalék volt az évismétlésre buktak aránya, 7 százalék volt a túlkoros tanulók aránya, 10 százalékuk költözött ki év közben a kollégiumból, és 7 százalékuk szakította félbe a tanulmányait.

6. táblázat. Hogyan befolyásolja a kollégium a tanulmányi eredményeket képzési formák szerint

<i>A kollégium hatása</i>	<i>Milyen képzés</i>		
	szakközépiskola	szakmunkás	összesen
jobb eredmény	31,6%	42,1%	35,0%
nem játszik szerepet	50,1%	51,4%	50,5%
rosszabb eredmény	17,5%	6,1%	13,8%
egyéb	0,8%	0,4%	0,6%
összesen	100,0%	100,0%	100,0%
N	1053,0	508,0	1561,0

A különböző szempontból kudarcos tanulókat a kollégiumok egyéb jellemzői szerint vizsgálva az derült ki, hogy az átlagosnál több ilyen tanuló akad az észak-keleti régió kollégiumaiban, és a többségükben szakmunkástanulókat befogadó kollégiumokban. Vagyis pontosan azokban az intézményekben, amelyekben a legtöbb hátrányos helyzetű tanuló él és ahol a tanulási segítségre a legnagyobb szükség lenne. Nem véletlen, hogy a sok hátrányos helyzetű tanulót befogadó iskolákban és kollégiumokban fordul elő a leggyakrabban az is, hogy a tanulók a 9–10. osztály elvégzése után (vagyis a tankötelezettség lejártával) kilépnek az iskolákból, és kiköltöznek a kollégiumból. Vagyis abbahagyják a tanulást, mielőtt valamilyen szakmai tudás megszerzéséig eljutottak volna.

Magatartási problémák

Amikor a nevelőtanároktól a kollégiumok fegyelmi helyzetéről érdeklődtünk, elég vegyes képet festettek. Az interjúkból az alábbi különbségek derültek ki:

– Az érettségit adó képzésben tanulónak lakóhelyet biztosító kollégiumokban jobb a fegyelmi helyzet, mint azokban, ahol többnyire szakmunkástanulók laknak, és a lány kollégiumokban jobb a helyzet, mint a fiúk intézményeiben.

– Különösen a szakmunkástanulókat fogadó kollégiumok nevelőtanárai panaszkodtak a fegyelmi helyzet utóbbi években bekövetkezett romlásáról (több a magatartási és szabálykövetési probléma), és arról, hogy a gyerekek sem a családjukban, sem előző iskolájukban nem tanulnak meg olyan alapvető szabályokat, mint a mások tiszteletben tartása, a tolerancia, a pontosság és a kötelességtudat.

– Néhány nevelőtanár arról is beszámolt, hogy problémát jelent az együttélésben a nagy korkülönbség a diákok között. Egészen más életmód-igényei vannak egy 14–15 éves gyereknek, mint egy 20–22 éves fiatalnak, miközben ugyanaz a házirend vonatkozik rájuk.

Az igazgatók szerint a leggyakrabban előforduló magatartási vétség a dohányzás és a kollégiumi rendszabályok megszegése. A következő leggyakoribb probléma az alkoholfogyasztás és a lopás. Az igazgatók egyharmada szerint jelent gondot az igazolatlan hiányzás és az agresszió a társakkal szemben, illetve hasonló mértékű a szolidaritás hiánya is. A tanárokkal szembeni tiszteletlen magatartást az igazgatók kevesebb, mint egyötöde vélte problémának. Míg a drogfogyasztás eddig még csak néhány intézményben jelent meg. (7. táblázat)

Amikor a kollégistáktól is megkérdeztük, hogy milyen magatartási problémákat tapasztalnak leggyakrabban saját intézményükben, és milyen magatartási problémáik voltak saját maguknak a kollégiumban, az igazgatók megállapításaihoz hasonló válaszokat kaptunk. A kollégisták szerint is a kollégiumi rendszabályok megsértése számít a leggyakoribb magatartási problémának, amely a tanulók közel négyötöde szerint gyakori a kollégiumban, és amelyet saját bevallása szerint a tanulók több, mint fele maga is elkövetett. A következő két leggyakoribb vétségnek a lopás és az alkoholfogyasztás számít, amelyet a kollégisták az intézmények felében minősítettek gyakran előforduló vétségnek, de amelyről már jóval kevesebben mondták azt, hogy maguk is elkövették. (8. táblázat)

7. táblázat. Milyen magatartási problémák vannak a diákok otthonban

Probléma	N	A válaszok %-ában	Az esetek %-ában
szabálykövetési problémák	127	19,5	69,4
tiszteletlenség a tanárokkal szemben	34	5,2	18,6
a szolidaritás hiánya a társakkal szemben	53	8,2	29,0
agresszió a társakkal szemben	59	9,1	32,2
igazolatlan hiányzás	65	10,	35,5
lopás	75	11,5	41,0
dohányzás	152	23,4	83,1
alkoholfogyasztás	79	12,2	43,2
drogfogyasztás	6	0,9	3,3
összesen	650	100,0	355,2

8. táblázat. A magatartási problémák gyakorisága a kollégiumokban nemek szerint (az összes tanuló százalékában)

Magatartási probléma	Neme		Összesen
	fiú	lány	
gyakori a kollégiumban			
szabálysértés	80,3%	74,8%	77,8%
igazolatlan hiányzás	34,6%	23,1%	29,4%
tiszteletlen magatartás a tanárokkal	36,3%	42,4%	39,0%
agresszív magatartás a társakkal	30,1%	22,3%	26,6%
lopás	44,6%	57,5%	50,4%
alkoholfogyasztás	52,1%	45,4%	49,1%
drogfogyasztás	10,4%	7,2%	9,0%
előfordult a kérdezettel			
szabálysértés	62,4%	42,5%	53,4%
igazolatlan hiányzás	21,7%	8,8%	15,9%
tiszteletlen magatartás a tanárokkal	19,9%	11,9%	16,3%
agresszív magatartás a társakkal	16,3%	8,2%	12,6%
lopás	12,0%	11,6%	11,8%
alkoholfogyasztás	28,7%	15,4%	22,7%
drogfogyasztás	3,3%	1,6%	2,5
N	861,0	708,0	156,0

A magatartási vétségeket a kollégiumok háromnegyede elég szigorúan, egynegyede pedig nagyon szigorúan bünteti. Csupán három olyan intézmény akadt, ahol egyáltalán nem torolják meg a vétségeket. A büntetéseket a magatartási problémák előfordulási gyakoriságával összevetve, azt tapasztaltuk, hogy ahol sűrűbb a viselkedési problémák előfordulása, ott szigorúbb a megtorlás is. Ahol kevesebb gond van a tanulókkal, ott a tanárok is elnézőbbek. Az összefüggés természetesen fordítva is igaz: ahol szigorúbban büntetnek, ott több a vétség, és ahol enyhébbek a büntetések, ott kevesebb. Vagyis a szigorú büntetésekkel általában nem lehet megakadályozni a szabályszegések előfordulását.

A leggyakrabban előforduló magatartási vétségekről az interjúk során a nevelőtanároktól is tájékozódunk. Az alábbiakban az egyes „vétségek” köré csoportosítva foglaljuk össze tapasztalataikat.

Dohányzás

A kollégiumi házirend legfontosabb szabályai közé tartozik a felnőttek által frekvenciát, feszültségoldó, de egészségre káros fogyasztási cikkek (dohányzás, alkohol, drog) tiltása. Ezek közül a kollégiumokban a dohányzás megakadályozása látszik a legnehe-

zebbnek. A nevelőtanárok beszámolóiból az derült ki, hogy a kollégisták többsége dohányzik, illetve már úgy lép be a kollégiumba, hogy rászokott a dohányzásra. A gyerekek egy részének a dohányzást nem tiltják otthon, így a nevelőtanárok a szülőkhöz sem fordulhatnak segítségért. A törvény viszont arra kötelezi őket, hogy a kollégium épületében tiltsák meg a dohányzást, így csak azt tehetik, hogy megtiltják, és tudomásul veszik a „krónikus” szabályszegést. Ugyancsak a törvény előírásait követik akkor is, amikor a 18 éven felüli tanulóknak „dohányzó helyeket” jelölnek ki a kollégium épületében vagy a kertjében. De általában „csöndes elnézéssel” azt is tudomásul veszik, hogy ugyanott a 18 éven aluliak is dohányoznak. A nevelőtanárokkal készült interjúkból az derül ki, hogy a dohányzás tiltása a házirend azon „értelmetlen” szabályai közé tartozik, amelyet a gyerekek rendre megszegnek, s amelynek megszegését a nevelőtanárok meg sem kísérlik szankcionálni.

Alkoholfogyasztás

Az alkoholfogyasztás tilalma is valamennyi kollégium házirendjében szerepel. A tilalom ezzel kapcsolatban általában két dologra vonatkozik: tilos a kollégiumban alkoholt fogyasztani és tilos a kollégiumban alkoholos állapotban tartózkodni. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a nevelőtanárok ezen túl nem akarják és nem is tudják kontrollálni a gyerekek alkoholfogyasztását, vagyis azt, hogy a kollégiumon kívül, hétfvégén fogyasztanak-e alkoholt.

Az alkoholfogyasztás tilalmára vonatkozó szabályok betartása a gyakorlatban általában úgy fest, hogy a tanulók többsége a kollégiumban nem fogyaszt alkoholt, és részegen nem megy be a kollégiumba. Azt viszont valamennyi nevelőtanár tudomásul veszi, hogy a gyerekek (általában hétfvégén, és szabadidős programjaik során) fogyasztanak alkoholt, és ha „keveset ittak” vagy „nem látszik meg rajtuk”, amikor bejönnek a kollégiumba, ezt elnézik nekik. Komoly szankció általában csak azért jár, ha a gyereket „részegségen” kapják, s általában ilyenkor sem mindjárt az első alkalommal. Vagyis az alkoholfogyasztás tilalma lényegében a „mértéket” szabja meg, vagyis a kollégiumok a gyakorlatban a mértéktelen alkoholfogyasztást szankcionálják.

Drogefogyasztás

A megkérdezett nevelőtanárok kivétel nélkül azt állították, hogy jelenleg nincs „drog-probléma” a kollégiumban, vagyis nincs olyan gyerek, aki drogfüggő vagy rendszeres drogfogyasztó lenne. Az azonban több esetben kiderült, hogy a kollégiumban előfordult már olyan eset, hogy a gyerekeket „drog-gyanús” állapotban találták, vagy drogot találtak a kollégiumban, sőt olyan esetekről is beszámoltak, amikor a gyerekek drogozás miatt maradtak ki a kollégiumból. Ugyancsak majdnem minden nevelőtanár azt mondta, hogy ha a kollégiumban és az iskolában nem is fogyasztanak a gyerekek drogot, hétfvégeken, szabadidejükben, szórakozások alkalmával már jó néhányan kipróbálták.

Általában azt tapasztaltuk, hogy a nevelőtanárok a drogprobléma megítélésében sokkal bizonytalanabban nyilatkoztak, mint akár a dohányzásról, akár az alkoholról nyilatkozva. Többen említették, hogy nem elég tájékozottak ahhoz, hogy egy drogot fogyasztó gyereknel ennek a szimptómáit felismerjék. Ez a bizonytalanság a drogfogyasztásra vonatkozó büntetések kiszabásának szempontjából is megnyilvánult. Míg a dohányzásra (amit a legtöbb helyen elnézően kezelnek) és az alkoholfogyasztásra (amelyet ismétlődő, súlyosabb esetekben szigorúan megbüntetnek) a legtöbb kollégiumban egyértelmű és határozott szankciók vonatkoznak, a drogot fogyasztó (vagy ezzel gyanúsítható) gyerekek esetében a nevelőtanárok a szülőkhöz, súlyosabb esetekben (például ha drogot találnak) azonnal a rendőrséghez fordulnak. Vagyis áthárítják a szankcionálás jogát, mert nem érzik magukat elég kompetensek ennek a problémának a megítélésére.

Korai szexuális kapcsolatok

A szakképző iskolák kollégiumai a felnőttek által frekvenciát, egészségkárosító élvezeti cikkek fogyasztásának megakadályozásához hasonlóan a korai szexuális kapcsolatok kialakulását is megpróbálják akadályozni. A kollégiumok szinte kivétel nélkül koe-duáltak, vagyis fiúkat és lányokat egyaránt befogadnak. A különböző nemű kollégisták elhelyezésében azonban szigorúan konzervatív szemlélet uralkodik: általában különböző épületekben vagy szinteken helyezik el őket, és az átjárást a legkülönbözőbb eszközökkel (rácsokkal, zárral, modern technikai berendezésekkel) igyekeznek akadályozni.

A többnyire azonos iskolákba járó fiúk és lányok találkozásait szabadidejükben térben is (csak a klubszobában vagy a kertben találkozhatnak stb.) és időben is (csak nappal találkozhatnak, villanyoltás után bezárják a hálószobákat) korlátozni igyekeznek. Ezekben a „szellemeseket korlátozó” eljárásokban némi anakronizmus is felfedezhető, hiszen hétvégeken és a kollégiumon kívül mindenki annyi időt tölthet együtt választottjával, amennyit akar, és a statisztikákból az is pontosan tudható, hogy a mai fiatalok első szexuális élményeiket általában már, minden felnőtt tiltás ellenére, kamasz korukban megszerzik.

Az ebben a tekintetben általánosnak mondható „konzervatív” nevelőtanári álláspontok következménye a szexuális felvilágosítás elmaradása, és az ilyen téren szükséges segítségnyújtás elmulasztása. Az interjúk során mindössze egyetlen olyan nevelőtanárral találkoztunk (egy alapítványi iskola kollégiumában), aki a kollégium nevelési feladatai közé tartozónak vélte azt is, hogy megismertesse a gyerekekkel a másik nemmel való kapcsolattartás módjait, és segítsen oldani ezzel kapcsolatos gátlásaikat.

Agresszió

A kollégista gyerekek egymással szemben megnyilvánuló agresszív magatartásának megfékezésére korántsem tapasztaltunk olyan egyöntetű, következetes és elszánt igyekezetet a kollégiumi nevelők részéről, mint ahogy a felnőtt fogyasztási szokások és a szexuális kapcsolatok megakadályozása (tiltása) esetében. Holott az agresszív magatartás elszívódése vagy gyakorlása a szakképző iskolák kollégiumaiban szinte mindennapos élménynek számít.

A gyerekek között felmerülő konfliktusok megoldása fizikai erővel (verekezéssel) a tanulók képzési formája szerint nem mutatott szignifikáns eltérést, vagyis mind az érettségizőket befogadó, mind a szakmunkás többségű kollégiumokban elsősorban a fiúkra jellemző. Az általunk megkérdezett kollégista fiúk közül, szenvedő alanyként vagy aktív résztvevőként, összesen 32 százalék vett már részt egyéni verekezésben és 16 százalék csoportos verekezésben is. (9. táblázat)

A gyerekek körében megnyilvánuló agresszió másik legjellemzőbb formájának az idősebbek agressziója számít a fiatalabbakkal szemben, amelynek sajátos, rituális eljárásai is kialakultak. A fiatalabbakkal szembeni agresszió magyarázata ezekben az esetekben általában a „beavatás”, vagyis a legifjabb kollégisták „hozzászoktatása” a kollégiumi rendhez, illetve a kollégisták között uralkodó hierarchiához. Az ide tartozó eljárásokat szokás összefoglalóan „csicskázatásnak” nevezni.

Az alábbi táblázatból jól látszik, hogy a „csicskázatási” eljárások jóval gyakoribbak, mint a verekedések. Az elsősök „beavatásában” való részvételtől mind a fiúk, mind a lányok csaknem kétharmada számolt be, az egyéni „csicskázatásokban” való részvételtől pedig a fiúknak majdnem a fele, a lányoknak pedig csaknem a harmada. Az érettségiző többségű és a szakmunkástanuló többségű kollégiumok ebben a tekintetben sem különböztek.

A „csicskázatás” kifejezés is, és az eljárás lényege is a katonaságtól, illetve a börtönök világából, tehát a zárt és hierarchikusan építkező, tekintélyelvű, férfi szubkultúrából származik. A „csicska” eredetileg tisztiszolgát jelentett, akinek el kellett végeznie

9. táblázat. Agresszív megnyilvánulások elfordulása a kollégiumokban nemek szerint

Agresszió	Neme		Összesen
	fiú	lány	
egyéni verekedés			
szenvedő alanya volt	4,4%	0,7%	2,7%
maga is részt vett benne	26,5%	6,1%	17,3%
szenvedője is volt , és csinálta is	1,4%	0,3%	0,9%
csak hallott róla	43,6%	51,0%	46,9%
nem hallott róla	24,1%	41,9%	32,2%
összesen	100,0%	100,0%	100,0%
csoportos verekedés			
szenvedő alanya volt	1,5%	0,6%	1,1%
maga is részt vett benne	12,9%	2,5%	8,2%
szenvedője is volt , és csinálta is	1,5%	0,1%	0,9%
csak hallott róla	53,2%	50,6%	52,0%
nem hallott róla	30,9%	46,2%	37,8%
összesen	100,0%	100,0%	100,0%
elsősök beavatása			
szenvedő alanya volt	20,8%	22,2%	21,4%
maga is részt vett benne	29,6%	30,6%	30,1%
szenvedője is volt , és csinálta is	11,5%	11,0%	11,3%
csak hallott róla	29,4%	23,5%	26,7%
nem hallott róla	8,7%	12,7%	10,5%
összesen	100,0%	100,0%	100,0%
csicskáztatás			
szenvedő alanya volt	11,2%	9,9%	10,6%
maga is részt vett benne	29,5%	19,7%	25,1%
szenvedője is volt , és csinálta is	6,1%	3,2%	4,8%
csak hallott róla	40,3%	50,3%	44,8%
nem hallott róla	12,9%	16,9%	14,7%
összesen	100,0%	100,0%	100,0%
N	867,0	716,0	158,0

mindazt a „piszkos munkát”, amelyet „felettese” rá hárított. S bár a „katona-szolgák” formálisan már nem léteznek, a „csicskáztatást” az idősebb katonák az újoncokkal napjainkban is igen kíméletlen és kegyetlen formában gyakorolják csakúgy, mint a börtönökben az erősebb és tekintélyesebb rabok a kiszolgáltatottabbakkal szemben. A „csicskáztatás” a szakképző iskolák kollégiumaiban főként a fiúk körében számít általános jelenségnek, bár több helyen némi nyelvi „ferdítéssel” „szecskaáztatásnak”, az ezt elszenvedő ifjú kollégistát pedig „szecsának” nevezik.

A „csicskáztatás” a gyakorlatban mind fizikai, mind pszichés tekintetben fájdalmas, nehezen elviselhető sértéseket jelent, amelyeket a fiatal kollégistáknak kell elszenvedniük, miközben az idősebbek jól „szórakoznak” és levezetik agresszív indulataikat. Az alábbiakban a 11. osztályos tanulókkal készített interjúkból idézünk erről néhány részletet.

„Tojást tesznek a zokniba, rajta van a zokni, és a sarkán van a tojás, és akkor úgy táncoltatjuk, és ha a tojás összetörik, akkor ott kész az egész. Nagyon durva. De nagyon sokat szoktunk rajta röhögni. Szóval minden elsős úgy fogja fel, hogy hát ezen át kell esni. (pincér tanuló)

„Hát, nekem például be volt kötve a szemem, és vízből kellett kiennem az almát..”
(ruhaipari tanuló)

„Régen nem a csicskáztatás ment, inkább a beavatás. Mert az ágybevetés is volt, de inkább a beavatás volt az, ami esemény volt. Kamionozás a wc-én, vagy hold-ugatás. Kamionozás: ráültetik a wc-re, meg kell húzni a wc-láncot, az a dűda, meg a kezébe adják a kefé, az a seb-váltó, és dübörögni hozzá. Aztán hold-ugatás, éjszaka kiültetik a párkányra, és ugatniuk kell a holdat. Ezek szoktak lenni.”
(szakközépiskolás tanuló)

- „Volt beavatás is?
- Hát szokott lenni. Mi olyat csináltunk most, hogy takarodó után, amíg kimentek a vécére az ágyat megfordítottuk, a deszkás részt tettük felülre és beágyaztunk. Az meg befeküdt, és jól meglepődött. De van olyan is, hogy kicsit kinyitjuk az ajtót, felrakunk 3–4 pohár vizet, bekopogunk, kinyitják, és rájuk ömlik.
- Hogy bírják ezt az elsősök?
- Ahogy akarják.
- Nem jelentették még a nevelőtanárnak?
- Lehet, hogy szeretnék jelenteni, de nem merik. Volt, aki már megpróbálta, de abból komoly problémák lettek. Ki lett közösítve. A saját csoportjából is, és kollégiumi szinten is.
- Neked is volt beavatásod elsős korodban?
- Volt, persze. Takarítás, két füles. Volt olyan, hogy hidraulika csővel nyakon vágta valakit, ez tömör acélcső gumival bevonva, aztán meg fél órát keltették három vödör vízzel.
- Hogyhogy ezt nem vették észre ezt a nevelők?
- Hát itt mindent meg lehet oldani. Még elsőben kell túl lenni rajta. Másodikban már csak piszkálódások vannak.” (szakközépiskolai tanuló)
- „Ágyazás van, meg ki kell menni a boltba vásárolni üdítőt, meg csokit venni. De csak a negyedikesek csinálják, harmadikban még nem lehet. Ez szabály, régóta így van.
- Ez gyakorlatilag hogyan történik? Egy negyedikes hogyan csicskázhatja az elsőst?
- Bemegy az elsősközhöz, kijelöli akit gondol, hogy jöjjön és ágyazzon meg neki.
- És van úgy, hogy ez durvább formát is ölt?
- Igen, egyszer volt, hogy a negyedikes ittasan fekvőtámaszt, meg felülést csináltatott egész éjjel, egy elsőssel, meg hangoskodott. A nevelőtanár felébredt, így tudódott ki. Ki is rúgták a srácot, vagyis hát megmondták neki, hogy jobb, ha elmegy.
- Kitudódott volna, ha nem ébred fel a nevelőtanár?
- Az elsősök nem teszik szótá, elfogadják.
- És miért fogadják el?
- Hát, ez a szabály, a hagyomány. Nyílt napon, amikor jönnek az elsősök, a tanárok el is mondják ezt nekik.
- A második, harmadikosok nem csinálják?
- Azok is megtehetnék, de nem teszik, csak ritkán.” (szakközépiskolai tanuló)
- „És hogy kezdik el a negyedikesek a szecsasztatást?
- Ők csinálják a szecsasztatást. Itt feladatokat adnak az elsőskökhöz, ügyességi feladatokat, hogy pl. piros arannyal kell fogat mosni, meg bekötött szemmel ezt, azt csinálni.
- A nevelőtanárok mit tesznek ez ellen?
- Leszidják őket néha, de nem büntetik szigorúan.
- Volt rá példa, hogy valamelyik elsős ellenkezett?
- Igen, szólt az iskola igazgatónak, persze akkor rászálltak, végül kiiratkozott az iskolából is.
- Te hogy élted meg a szecsasztatást, mit kellett tenned?
- Egy ágyazásom volt, meg egyszer ki kellett a boltba mennem.
- Az elsős társaidnak több feladatuk volt?
- Igen, volt akinek volt.
- Mitől függ, hogy kit szecsasztatnak jobban?
- Hogy milyen arca van, ha nagyképű, akkor rászállnak
- És rád miért nem szálltak?
- Nekem volt haverom itt a koleszban, felsőbb éves.” (szakközépiskolai tanuló)
- „Hát megbeszéltük, hogy ő fog takarítani. Ágyazzon meg, ő vigye le a szemetet. Ezt megbeszéltük. Aztán mondtuk neki, hogy eldöntöttük, hogy te fogsz takarítani.
- És próbált tiltakozni?
- Azt mondta, hogy nem csinálja. És akkor becsuktuk az ajtót, és elbeszélgettünk vele.
- Az mit jelent?
- Hát csak beszélgettünk.
- De most komolyan..
- Hát megmondtuk neki, hogy amíg itt van, addig neki kell takarítania. És ha nem csinálja, megverjük.
- És megijedt?
- Hát szerintem igen, mert megcsinálta egyből.
- Fél maguktól?

– Nem tudom, hogy félne-e, mert mikor az egyikünk nekiment, akkor ő visszaütött neki, nem hiszem, hogy félne, de megcsinálja.
– És amikor visszaütött, maguk mit csináltak?
– Akkor hármunktól kapott...
– És, amikor megverték, nem ment a nevelőtanárhoz?
– Nem. Nem tudom, miért, de nem megy el. Most a héten is volt, hogy a szobatársam feltörte neki a száját, de megbeszélték egymással, hogy azt mondják, hogy véletlenül elgáncsolta, és az asztal sarkába vágta.
– És valójában hogy történt?
– Hát leköpte a szobatársamat. Az elején csak be akart neki húzni egyet, de nem tette meg, de utána megint leköpte, és utána már behúzott neki.” (szobafestő tanuló)

– „Elsőben elkezdtük piszkálni. De nem úgy, hogy csicskázattuk, hanem vertük szó szerint. Elég sokat kapott.
– De miért?
– Én azt már nem tudom. Én csak azért ütöttem már meg, mert mindig, amikor megütötte valaki, akkor azt mondta, hogy ez nem fáj. És akkor nagyobb ütöttünk, és akkor megint mondta, hogy nem fáj. Aztán ha én ütöttem, akkor abbahagyta. És akkor mindig azért csináltam, hogy már ne üssék. Akkor mindig csak egyet ütöttem, és kész. Utána békén hagyta mindenki.
– És ez hogy múlt el?
– Másodikban már új emberkét találhattak, akit piszkálhattak. Így nem ütögetve, hanem szavakban. Mert az egyik lány valami olyat csinált, amit nem kellett volna. Föltupírozta a haját, de ilyen rövid haja volt, és elől ilyen lapos volt, hátul meg ilyen pukli. És onnantól kezdve mindenki a hajával piszkálta. De ő elmenekült az iskolából. (szakközépiskolai tanuló)

A „csicskáztatás” kollégiumi meghonosodásában nyilvánvalóan szerepet játszik a katonasághoz hasonlóan hierarchikusan szerveződő, tekintélyelvű kollégiumi struktúra is, vagyis az a Napirend és Házirend szabályaival körülbástyázott, a katonasághoz hasonlóan merev intézményi közeg, amelyben az életkorral együtt növekvő tapasztalat előjogokat biztosít. Azt tapasztaltuk, hogy ha ezt írásban nem is rögzítik, a nevelőtanárok által képviselt kollégiumi rendszabályok eltérő magatartási követelményeket szabnak meg a fiatalabb és az idősebb kollégistákkal szemben, vagyis az idősebbekre és a fiatalabbakra más-más kötelezettségek hárulnak, és másfajta jogokat élvezhetnek. Míg az elsősöket „be kell törni”, vagyis hozzá kell szoktatni a kollégiumi rendszabályokhoz, ezért szigorúan számon kérik rajtuk a szabályok betartását és szankcionálják a szabálysértést, az idősebb kollégisták több szabadságot és több jogot élvezhetnek. Az egyik nevelőtanár például erről a következőket mondta:

„Lehet, hogy vannak 19. századi módszereink, de az elrettentő példának mindig van ereje. Ha valaki komoly vétséget követ el, akkor mehet. A másik, már nem teszi meg. Persze lehet liberális, szép szóval nevelni, de ez nem feltétlenül jelent eredményt. Egy elsőssel szemben nem lehet liberális pedagógiát alkalmazni. Óvatosan kell azzal bánni, aki ide bekerül, mert érzékenyek, de nem szabad elengedni őket. Egy negyedikés az már más. A negyedikéstől már elvárjuk azt a lojalitást, ami feltételezi azt is, hogy a diák-tanár kapcsolat engedelkenyebb.” (nevelőtanár)

Ezt az intézményi filozófiát „képezi le” a gyerekközösségekben uralkodó „életkori hierarchia” (vagyis az a szabály, hogy az idősebbeknek engedelmeskedni kell, és az idősebbeket tisztelni kell), amely a „csicskáztatás” mindenki által elfogadott informális „jogalapját” szolgáltatja. Vagyis a fiatalabbakat „csicskázató” idősebb kollégisták nem tesznek mást, mint azonosulnak intézményük (vagyis nevelőtanáraik) konzervatív, tekintélyelvű szemléletével, és mindeközben alkalmat teremtenek maguknak arra, hogy rituálisan megtorolják a fiatalabbakon mindazokat a sérelmeket, amelyeket korábban ugyanabban a tekintélyelvű intézményben maguk is elszenvedtek.

A kollégiumi nevelőtanárokkal folytatott beszélgetésekből az derült ki, hogy a „csicskáztatást” a szakképző iskolák kollégiumainak többségében a gyerekek által elfogadott, sőt „gondosan őrzött” helyi „kulturális hagyománynak” tekintik. A legtöbb kollégiumban a nevelők is ismerik ezt a szokást, és pontosan tudják azt is, hogy időnként kifejezetten

megalázó és agresszív eljárásokat takar. Ennek ellenére a kollégiumi nevelőtestületek messze nem egységesek az agresszió megítélésében és szankcionálásában. Az interjúk alapján erre vonatkozóan négyféle nevelőtanári eljárást sikerült megkülönböztetnünk.

Elnézés

A kollégiumi nevelőtanárok egy részében fel sem merül ennek az eljárásnak a megakadályozása. Legfeljebb azt tekintik „feladatuknak”, hogy az avatási rítusok „túlzott eldurvulásának” gátat szabjanak.

Beletörődés

Más kollégiumokban a nevelőtanárok megpróbálják ugyan megakadályozni az avatási eljárások „eldurvulását”, de azt is pontosan tudják, hogy ezek a hátuk mögött, titokban zajlanak, ugyanis az erre vonatkozó információkat nem csak az „agresszorok”, hanem a „sértettek” is eltitkolják, mivel sokkal jobban félnek a felsőbb évesektől, mint nevelőtanáraiktól.

Manipuláció

Vannak olyan kollégiumok is, ahol a „csicska” vagy „szecska” avató szertartásokat „kollégiumi programok” rangjára emelik, amelyek megszervezésében és előkészítésében a nevelőtanárok is részt vesznek, és egyúttal „cenzúrázzák” is a műsort annak érdekében, hogy a legdurvább eljárások nyilvános elkövetését megakadályozzák.

Büntetés

És végül arra is akad példa, hogy az agresszív magatartásra kiszabott határozott büntetésekkel elérték az elsősöket megalázó avatási eljárások beszüntetését.

Az egymástól nagyon karakteresen eltérő nevelőtanári eljárásokból és nyilatkozatokból egyértelműen kiderül, hogy a nevelőtanároknak bőségesen állnak rendelkezésükre olyan pedagógiai eszközök és eljárások, amelyek alkalmazásával a kollégisták közötti agresszív magatartás megfékezhető. Vagyis nem csak abban visel súlyos felelősséget a kollégium, hogy milyen segítséget nyújt a tanulóknak az iskolai feladatok teljesítésében, hanem abban is, hogy mennyire képes pozitív irányban befolyásolni a szociális (közöségi, együttélési) készségeiket, értékrendjüket és az együttélés során adódó konfliktusok megoldására alkalmazott eljárásait.

A kutatás során az összesen 483 középfokú szakmai diákok közül 191-ben (40%) került sor adatfelvételre. Az intézményminta régióra, településtípusra, fenntartóra és szakmacsoportra volt reprezentatív. Valamennyi intézményben kérdőív készült az igazgatóval, és összesen 1600 10. osztályos tanulóval. Az adatfelvételt 40 tanulói interjú egészítette ki, és 40 kollégiumi nevelőtanárral is interjút készítettünk. A kutatás lebonyolításában az NSZI működött közre. Az adatok elemzését Fehérvári Anikó, a kutatásszervezést pedig Dobos Éva végezte.

A középiskola-választás sikeressége

Két korábbi tanulmányban (Andor, 2003; Andor, 2004) leírtam, hogy a fenntartó és a szerkezet szerint különböző gimnáziumokat szignifikáns módon más-más szocio-kulturális háttérű gyerekek töltik meg. Arról azonban nem volt szó, hogyan kerülnek ezek a gyerekek választott iskoláikba, és szüleik, illetőleg ők maguk mennyire elégedettek utólag a választással.

A társadalmi szelekció természetesen nem újkeletű jelenség, ám 1990, a rendszerváltás óta felerősödött. A KSH adataiból mindez jól követhető. A II. világháború előtt a magyar társadalom meglehetősen rendies jellegű és zárt volt. Az 1930-as népszámlálás szerint a foglalkozási hierarchia tetején lévők 47 százaléka származott ugyancsak a foglalkozási hierarchia tetején lévő apától. Az 1945 utáni politikai változások hatására ez az arány erősen lecsökkent (1973-ban csak 19 százalék volt), majd elkezdett felfelé kúszni: 1983-ban 21 százalék, 1992-ben 26 százalék. Ám ha az 1992-es felvételen elkülönítjük a 29 éves vagy fiatalabb férfiakat – vagyis azt a jövőbeni arányt szemléljük, amelyben már egyre kevésbé fog érződni az 1945 utáni nagyobb mobilitás hatása –, az arány 47 százalék (Harcza, 1995), tehát már el is éri az 1930-as szintet. Márpedig semmi kétség, ez be fog következni. Ugyanezt a jelenséget mutatja a gimnáziumi továbbtanulás adata: 1964-ben a felsőfokú végzettségű apák gyerekeinek még csak 63 százaléka ment gimnáziumba, vagyis a továbbtanulásra, így a foglalkozási hierarchia majdani tetejére leginkább felkészítő gimnáziumba; 1971-ben 69 százaléka, 1997-ben pedig már 73 százaléka.

Ki hogyan választ iskolát?

Az 1. táblázatból látható, hogy az iskolázottabb családok gyerekei a magasabb presztízs iskolákban erősen túlerepresentáltak, az alacsonyabb presztízsűekben pedig alulrepresentáltak. (A táblázatban az 1,0 jelenti azt, hogy olyan arányban jár egy csoport egy bizonyos iskolába, mint amennyi a középiskolás népességen belüli aránya.) Például az egyetemet végzett apák gyerekei 3,6-szor nagyobb arányban fordultak elő a nyolc osztályos gimnáziumokban, mint amekkora a középfokú iskolába járók közti arányuk), és tízszeresen alulrepresentáltak voltak a szakmunkásképzőben és a szakiskolában, míg utóbbiban, amelyből sem továbbtanulni nem lehetett, sem a munkaerőpiac szempontjából nem adott értékelhető végzettséget, a legfeljebb nyolc általánost végzett apák gyerekei 3,4-szeresen túlerepresentáltak voltak. (1)

Mindezt természetesen megelőzi az iskolaválasztás: nem csak a különböző típusú középfokú iskolák társadalmi összetétele különbözik, hanem az is, hogy milyen információk alapján döntöttek a családok egyik vagy másik iskola mellett. Minél magasabb az apa iskolai végzettsége, annál nagyobb arányt képviselnek az informális információk (ismerős, rokon, a gyerek barátai, iskolatársai és a környezet közvéleménye), és annál kisebbet a hivatalos információ-források (a középiskola bemutatkozása az általános iskolában, általános iskolai pályaeorientálás, elektronikus és írott sajtó, tájékoztató kiadvány). Az információ-szerzési stratégia eltérései mögött kulturális meghatározottságot lehet sejteni. Az iskolázottabb családok sűrűbb kapcsolati hálójával rendelkeznek abban a körben,

1. táblázat. A különböző iskolázottságú családokból jövő gyerekek reprezentációja a különböző típusú középiskolákban, 1997/1998

Apa iskolai végzettsége	Hova jár a gyerek					
	8 osztályos gimnázium	6 osztályos gimnázium	4 osztályos gimnázium	szakközép-iskola	szakmunkás-képző	szakiskola
8 ált. v. kevesebb	0,2	0,1	0,4	1,0	1,8	3,4
Szakmunk. végz.	0,3	0,4	0,7	1,1	1,4	1,2
Érettségi	1,2	1,2	1,1	1,2	0,6	0,2
Főiskola	1,7	1,9	1,9	0,7	0,3	0,7
Egyetem	3,6	2,9	1,9	0,4	0,1	0,1

Forrás: Andor, 1999, 4. (Számított adat.)

amelynek több ismerete van az iskolákról, ezért kevésbé kényszerülnek hivatalos források igénybevételére. Valószínűleg kevésbé is bíznak ezekben a forrásokban, amelyek tulajdonképpen még akkor is az iskolák „reklámanyagaiból” állnak össze, ha egy könyvkiadó összegyűjtve adja ki továbbtanulási útmutató formájában, vagy ha egy-egy megyei vagy a fővárosi pedagógiai szolgáltató kínálja pályaválasztási útmutatóként.

Ha ennél a már-már közhelyszámba menő megállapításnál többet akarunk megtudni, akkor a különböző iskolázottságú családok információszerzési stratégiáját nem csak iskolatípusonként célszerű vizsgálni, hanem azt kell megnézni, hogy miben különböznek egymástól az azonos iskolázottságú, ám gyerekeiket más-más középiskola-típusba küldő családok. Ezt az elvet követve érdemes összehasonlítani néhány szélső csoportot:

- egyetemi végzettségű apák gimnáziumba járó gyerekeit, akik csak informális forrásból szerezték információikat, ugyancsak egyetemi végzettségű apák szakközépiskolába járó gyerekeivel (2. táblázat A és B oszlopa);

- szakmunkás végzettségű apák gimnáziumba járó gyerekeit, akik csak informális forrásból szerezték információikat, ugyancsak szakmunkás végzettségű apák szakmunkásképzőbe és szakiskolába járó gyerekeivel (2. táblázat C és D oszlopa).

Ha megnézzük a 2. táblázat A és B oszlopát, akkor olyan különbségeket látunk, amelyek – hiába az apák formálisan azonos iskolai végzettsége – eltérő kultúrát sejtetnek. Az információkat kizárólag informális forrásból szerző családok magabiztosabbak, nem kértek tanácsot az iskolaválasztáshoz, nagyobb arányban jelentkeztek elit gimnáziumba, és 97 százalékuk egyetemi diplomáig szeretné taníttatni gyermekét (a másik csoportban csak kétharmaduk). Valószínűleg nem véletlen, hogy többen laknak közülük Budapesten és kevesebben falun. A lakóhellyel, de értékválasztással is összefügg, hogy gyermekeiket mind általános iskolás, mind középiskolás korában többen járták iskolán kívüli különórára, és egy gyerek átlagosan több különórára járt, mint az egyetemet végzett apák szakközépiskolás gyerekei. Ez sem véletlen, hiszen a különórák értelméről is szignifikánsan másképp vélekednek: az A oszlopban nem annyira a különórák közvetlen hasznát, mint inkább személyiséget gazdagító vonásait tartják fontosnak. (Ezt igazolja, hogy az A oszlopbeli apák gyerekei szignifikánsan többen folytatnak teljesen „fölsleges” zenei stúdiumokat, mint a B oszlopbelieké.) Ezekben a családokban joggal feltételezhetünk nagyobb kulturális örökséget, hiszen majdnem felük legalább második generációs értelmiségi (a másik csoportnak csak negyede), és jóval több köztük az olyan, akinek anyja, apja is diplomás volt. Az anyák között több mint kétszer annyian diplomások, mint a másik csoportban, és háromszor annyian beszélnek két vagy több idegen nyelvet. Valószínűleg gyermekeiket is jobban tudták segíteni általános iskolai tanulmányaikban, mert annak ellenére, hogy közülük többen jártak fővárosi iskolába, mégis jobb volt a tanulmányi átlaguk. (2) Magasabb kulturális szintjük következtében a szülők munkaerőpiaci helyzete is jobb: mind az anyák, mind az apák közül kevesebben voltak munkanélküliek. Ebből következően anyagi hely-

zetük is jobb: többen élnek az átlagnál magasabb színvonalú lakásban. Bár a két csoport ugyanolyan arányban családi ház-tulajdonos, csakogy a B csoportban háromszor annyi ház van falun, mint az A csoportban, tehát az ingatlan kisebb értékű.

2. táblázat: Szélső csoportokat jellemző változók

	A	B	C	D
Lakóhely: Budapest	40%	32%	6%	8%
Lakóhely: község	11%	26%	33%	49%
Nem kért tanácsot az iskolaválasztáshoz	62%	46%	53%	41%
Az iskola, ahova felvették, az első tíz között van	21%	10%	8%	0%
Általános iskolás korában járt iskolán kívüli különóra-ra	76%	51%	44%	40%
átlagosan hányféle iskolán kívüli különóra járt	1,9	1,2	1,3	1,1
iskolán kívüli nyelvvóra járt	47%	21%	21%	7%
A gyerek középiskola mellett is járt iskolán kívüli különóra-ra	67%	39%	24%	21%
átlagosan hányféle iskolán kívüli különóra járt	1,5	1,3	1,2	1,1
iskolán kívüli nyelvvóra járt	40%	27%	9%	7%
A szülők véleménye a különórak értelméről: haszon -orientált*	40%	59%	59%	69%
A szülők véleménye a különórak értelméről: érték -orientált**	46%	31%	31%	27%
Havi kiadás a különórákra	3400 Ft	1800 Ft	846 Ft	526 Ft
Egyetemi diplomáig akarják taníttatni a gyereket	97%	69%	61%	4%
Az apa két vagy több idegen nyelvet beszél	35%	28%	2%	0%
Az apa volt már munkanélküli	8%	11%	28%	41%
Az anya volt már munkanélküli	17%	26%	29%	43%
A családban van számítógép	74%	69%	36%	22%
Az apai nagyapa diplomás	47%	27%	4%	3%
Az apa mindkét szülője diplomás	21%	14%	1%	1%
Az apai nagyapa szakmunkás vagy szakképzetlen	33%	57%	88%	91%
Anya iskolai végzettsége: egyetem	61%	27%	2%	0%
Anya iskolai végzettsége: főiskola	23%	24%	14%	2%
Anya iskolai végzettsége: érettségi	14%	36%	45%	19%
Anya iskolai végzettsége: szakmunkásképző	2%	6%	25%	48%
Anya iskolai végzettsége: legf. 8 ált	0%	6%	14%	31%
Az anya két vagy több idegen nyelvet beszél	30%	11%	4%	1%
Anyai nagyapa diplomás	40%	19%	6%	3%
Anyai nagyapa iskolai végzettsége: legalább érettségi	62%	36%	15%	9%
Anyai nagyanya diplomás	22%	8%	4%	2%
Anyai nagyanya iskolai végzettsége: legalább érettségi	49%	30%	15%	5%
Lakhatás minősége az átlagnál jobb	47%	27%	21%	16%
Saját ház	46%	45%	66%	59%
ebből községben	8%	23%	45%	36%
Gyerekszám	2,4	2,6	2,1	2,5
Tanulmányi átlag az általános iskolában	4,7	4,1	4,4	3,1

* A választott itemek: hozzásegíti a gyereket a továbbtanuláshoz; jó ha több dologhoz is ért; könnyebben fog állást találni.

** A választott itemek: akármivel fogja keresni a kenyerét, ettől boldogabb lesz; csak így derülhet ki, hogy van-e valamihez képessége.

Az oszlopok: A – Egyetemi végzettségű apa gimnáziumba járó gyereke (csak informális forrásból tájékozódott)

B – Egyetemi végzettségű apa szakközépiskolába járó gyereke

C – Szakmunkás végzettségű apa gimnáziumba járó gyereke (csak informális forrásból tájékozódott)

D – Szakmunkás végzettségű apa szakközépiskolába vagy szakiskolába járó gyereke

Forrás: MTA-kutatás, system file, 1998.

A szakmunkás apák gyerekeinél hasonló különbségeket látunk a két csoport között, csak más szinten. Az információkat kizárólag informális forrásból szerző családok itt is

magabiztosabbak: ők is kisebb arányban kértek tanácsot az iskolaválasztáshoz; 8 százaléuk irányította gyermekét kifejezetten elit gimnáziumba, míg a D csoportban egyetlen gyerek sincs, aki a szakközépiskolák rangsorának első tíz helyén lévő iskolába ment volna (holott elit szakközépiskolába könnyebb bejutni, mint elit gimnáziumba). A legnagyobb különbség természetesen abban van, hogy amíg a C csoportbeli apák 61 százaléka egyetemi diplomáig szeretné taníttatni gyermekét, a másik csoportban mindössze 4 százaléka. (3) Budapesten ugyan nagyjából azonos arányban laknak, falun viszont jóval kevesebben. De mivel mindkét csoport nagyságrenddel nagyobb arányban falusi lakos mint az egyetemet végzett apák családjai, ezért a lakóhely jobban determinálja, hogy mind általános iskolás, mind középiskolás korban nehezebben jutottak iskolán kívüli különórákhoz. De ha a különóra aránya egyforma is, azok értelméről másképp vélekednek: a gyermeküket gimnáziumba irányítók itt sem annyira a különóra közvetlen hasznát, mint inkább személyiséget gazdagító vonásait tartják fontosnak (bár itt a több épp annyi, mint az egyetemi végzettségű apáknál a kevesebb). A C oszlop családjában gazdagabb a kulturális örökség, de ezt nem az apai, hanem az anyai ág hozza. Miközben az apák nyelvtudásában és az apai nagyszülők iskolázottságában nincsenek különbségek, az anyáknál vannak. A C csoportban az anyai nagyszülők között diplomás ugyan elvétve akad, de legalább érettségivel rendelkező nagyapa és nagyanya annál inkább. Maguk az anyák is sokkal iskolázottabbak a C csoportban, mint a D-ben: 2 százalék egyetemet végzett, 14 százalék főiskolát, 45 százaléknak érettségije van, és mindössze 14 százaléuk szakképzetlen. Ezzel szemben a D csoportban nincs egyetemet végzett anya, főiskolai diplomával mindössze 2 százalék rendelkezik, érettségizett is csak 19 százalék van, a szakképzetlenek aránya pedig majdnem eléri az egyharmadot. Ezen kívül a C csoportban több anya beszél idegen nyelvet. A gimnazisták esetében tehát olyan családokról van szó, ahol az anyák egy része házassága révén formálisan lecsúszott korábbi rétegeből, és gyermekében szeretné reprodukálni régi családja szintjét. Ennek érdekében korlátozzák a család nagyságát (ennél a csoportnál a legkisebb a gyerekszám); feltehetően gyermeküket is jobban motiválják a tanulásra, és segíteni is többet tudnak, hiszen a gyerekek általános iskolai tanulmányi átlaga 4,4. Ambícióikhoz ambiciózusabb férjet is kerestek – akit feltehetően még sarkallnak is a teljesítményre –, hiszen az apák azonos végzettsége ellenére jóval kevesebben voltak életük során munkanélküliek, mint a D csoportbeli apák (28, szemben a 41 százalékkal). A munkanélküliség alacsonyabb szintjéből következően anyagi helyzetük is jobb: többen élnek az átlagnál magasabb színvonalú lakásban, és nagyobb arányban családi ház-tulajdonosok.

Az iskolaválasztás sikeressége

Az összes középiskolátípusra vonatkozó elemzést az iskolák fenntartója szerint nem lehet elvégezni, mivel az önkormányzat melletti legnagyobb fenntartó, az egyház középiskolái főleg gimnáziumok, a szakmai iskolák száma kevés. Az alapítványi középiskolákban tanulók száma pedig összességében is elenyésző (bár szám szerint sok ilyen iskola van), így hát a fenti, több szempont alapján képzett csoportok elemszáma túl kicsi lenne az elemzéshez. Hogy a fenntartók szerint is vizsgálódhassunk, és a reprezentatív minta mégse vezessen a különböző tagolások során elemezhetetlenül kis populációkhoz, ezért a folytatásban a gimnáziumokra kell szorítkoznunk. Ehhez egy olyan országos reprezentatív minta szolgál alapul, amelyben a 2002-ben érettségi előtt álló gimnazisták szerepelnek.

Arra a kérdésre, hogy „Ha most kellene dönteni, melyik iskolába menjen, hogyan döntene?”, a gimnazisták 74 százaléka válaszolta, hogy ugyanebbe az iskolába jönne. Ezt lehet pozitívan értékelni (a többség elégedett), de lehet negatívan is (a megkérdezett gyerekek negyedrésze határozottan úgy érzi, hogy nincs jó helyen). A valóság feltételezhetően nem ennyire kedvező, mert a megkérdezettek 45 százaléka számolt be arról, hogy

gimnáziumi éveit alatt volt olyan pillanat, amikor elment volna másik iskolába. A megkérdezettek legalább két okból festhetnek a valóságosnál kedvezőbb képet. Az egyik: nem hiszik el, hogy a kérdőív anonim marad, és félnek a retorziótól. Ez a félelem egyértelműen tetten érhető annál a kérdésnél, amelyik ama „pillanat” okairól érdeklődik; a kritikus érzelműek itt megtorpantak, és több mint negyedrészüik nem mert válaszolni a kérdésre. A másik ok: előbb-utóbb mindenkinél működésbe lépnek a kognitív disszonanciát megszüntető leki mechanizmusok. Lassacskán „megszeretik” az iskolát, de legalábbis megbékélnék vele, mert a rossz közérzet és csalódottságérzet huzamosabb ideig nem lehet elviselni. Mondhatná valaki, hogy torzítás nem csak egy irányban lehetséges. Miért nem feltételezzük azt, hogy a valóság kedvezőbb, mint a válaszokból kikerekedő kép. Nos, ameddig a szépítéshez találunk okokat, a „csúfításnak” – egyes személyek extrémításán kívül – semmilyen indítéka nem lehet.

Az általános képen belül azonban érdekes eltérések vannak. Azok választanák legkevésbé ugyanezt az iskolát, akiket a szülői akarat parancsolt ide. És arra, hogy ez a típusú iskolaválasztás a gimnáziumi évek alatt állandó konfliktusforrás lehetett szülő és gyermek között, az utal, hogy éppen az a szülőcsoport volt az iskolával a legkevésbé elégedett, amely maga választotta a gyerekek. Másik eltérés az apa iskolai végzettsége szerint adódik: legnagyobb arányban a legalacsonyabb iskolai végzettségű apák gyerekei választanák ugyanezt az iskolát, ami feltehetően látókörük és áttekintésük szűkebb voltával magyarázható. A legmarkánsabb különbség az iskolafenntartók szerint mutatkozik: legkevésbé az alapítványi gimnáziumokkal elégedettek, mert innen választanának másik iskolát legnagyobb arányban (35 százalék); ezt követik az egyházi gimnáziumok 30 százalékkal; az önkormányzatiakkal csak 22 százalék elégedetlen.

3 táblázat. A szülő és a gyermek elégedettségének egymáshoz való viszonya (százalékban)

Ha most döntene...	Beváltotta-e az iskola szülei reményét?			Átlag
	teljesen	részben	egyáltalán nem	
Ugyanide jönné	93	71	24	75
Másik gimnáziumba menne	3	7	18	7
Szakközépiskolába menne	1	6	13	5
Valahova máshova	3	16	45	13
Összesen	100	100	100	100

A gyerekek saját és a szülőknek tulajdonított véleménye között koherencia van, amennyiben azok a gyerekek választanák legnagyobb arányban ugyanezt az iskolát, akiknek szülei a legelégedettebbek. (3. táblázat) Biztosan van olyan gyerek, aki – oldandó a feszültséget – összesimítja szülei és saját véleményét az iskoláról, a családok többségében azonban minden bizonnyal tényleges az összhang a gimnázium megítélésében. Ezt látszik igazolni az is, hogy mind a gyermek véleménye, mind a szülőknek tulajdonított vélemény szignifikánsan különbözik az apa iskolai végzettsége szerint. Minél iskolázottabb az apa, annál kevésbé érzi úgy, hogy az iskolához fűződő reményei beváltak, és – mint láttuk – annál nagyobb arányban választana a gyermek másik iskolát, ha most döntene. Ez pedig csak úgy lehetséges, hogy az iskola, a tanulás a családi diskurzus mindennapi témája, amelyben nagyjából konszenzus alakul ki szülők és gyerekek között.

Ha a szülők elégedettségét iskolafenntartó szerint nézzük, akkor azt látjuk, hogy a legelégedettebbek az önkormányzati gimnáziumba járók szülei, őket követik az egyháziak, és a legkevésbé elégedettek az alapítványi iskolába járók szülei. Első pillantásra nem lehet eldönteni, hogy ebben pusztán az a tény tükröződik, hogy az alapítványi gimnáziumokba járóknál a legmagasabb a szülők átlagos iskolai végzettsége, és a magasabb iskolai végzettségű szülők kritikusabb beállítottságáról van-e szó, vagy a vélemény az iskoláról mond valamit. Ha külön-külön megnézzük az egyes fenntartókat, akkor azt látjuk, hogy a kevésbé kritikus alacsonyabb iskolai végzettségű szülő és a magasabb végzettségű

kritikusabb szülő közötti különbség csak az önkormányzati gimnáziumok esetében szignifikáns, a másik két fenntartónál nem. Ennek valószínűleg az az oka, hogy míg az önkormányzati gimnáziumok választását egyetlen szempont – az iskola feltételezett színvonala – determinálja, az egyházi és alapítványi gimnáziumok választásánál egyéb szempontok is közrejátszanak. Alapítványi gimnáziumba a szülők vagy azért viszik gyerekeiket, mert tanulási nehézségeit máshol nem tudnák kezelni, vagy azért, mert egy szabadabb, gyermekbarát iskolát képzelnek neki, vagy azért, mert érzelmileg és szellemileg elhanyagolt, kezelhetetlen csemetéjüket másutt nem viselnék el. Egyházi iskolába a szülők azért viszik gyerekeiket, mert ott elérik, hogy „a kereszténységet életformának tekintse”, vagy mert „olyan keresztény szellemiségű értékvilágot sajátíttatnak el vele, amelyben a világ dolgainak értékét a mindenség viszonyítási rendjében ismeri fel”, vagy arra nevelik, hogy „elkötelezetten krisztusi életre törekedjen”. Amikor tehát az egyházi és az alapítványi gimnáziumba járó gyerekek szülei utólag, az érettségi évében véleményyt alkotnak, akkor a különböző szempontok keveredése nehezé teszi számukra az egyértelmű minősítést.

Talán kevésbé „veszélyesnek” tűnt arra a kérdésre válaszolni, hogy „Volt-e olyan pillanat, amikor iskolát akart változtatni?”, mert többen vallották be, hogy volt ilyen pillanat, mint amennyien érettségi előtt állva másik iskolát választanának. (4. táblázat) Amíg mindössze a megkérdezettek negyedrésze választana másik iskolát, ha újra dönthetne, addig 45 százalékuk vall olyan pillanatról a gimnáziumi évek alatt, amikor szívesen változtatott volna iskolát. Az önkormányzati iskolákban az átlagnál kevesebben éltek át ilyen pillanatot (41 százalék), az egyházi gimnáziumokban azonban jóval többen (55 százalék) és az alapítványiakban is az átlag fölött (51 százalék).

Amikor azonban az ilyen pillanatot átélőket arról kérdeztük, hogy mi volt az ok, amiért iskolát változtattak volna, akkor ismét belépett a félelem, mert több mint negyedrészüik nem válaszolt. (4) Akik viszont igen, azok jellegzetesen megoszló válaszokat adtak. (4. táblázat)

4. táblázat. Az iskolaváltoztatási szándék motívuma az iskolafenntartó szerint (%)

Miért volt olyan pillanat, amikor iskolát akart változtatni?	Az iskola fenntartója		
	önkormányzat N=556	egyház N=245	alapítvány N=73
gyenge színvonal	19	14	29
rossz osztályközösség	11	4	8
konkrét tanári konfliktus	15	13	5
túl nehéz	13	11	3
iskola szelleme	7	26	11
egyéb*	35	32	44
összesen	100	100	100

* Az „egyéb” kategóriában olyan sokféle válasz van, hogy egyik típus sem éri el a föltötte lévő kategóriák bármelyikének a mennyiségét.

A „rossz osztályközösség”, a „tanárokkal való konfliktus” és a „túl nehéz” válasz az önkormányzati gimnáziumokban volt a legnagyobb arányú. Tekintettel arra, hogy a vizsgálat önkormányzati mintájában csak hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumok szerepeltek, vagyis a közkeletű kifejezéssel „versenyistállóknak” nevezett iskolák, megállapíthatjuk, hogy a közöségek kialakulásának ez a kizárólag a teljesítményre koncentrálo iskolai légkör kedvez a legkevésbé. Ez persze ugyanakkor „túl nehéz” is, és együtt jár a legszigorúbb felvételi szelekcióval, egyszersmind a legjobb kimeneti eredményekkel: az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyeken való jó szerepléssel és a sikeres egyetemi felvétellel. (Andor, 2004)

Tanárokkal való konfliktusokról az alapítványi iskolákban számolnak be a legkisebb arányban. Ennek megértéséhez tudni kell, hogy az alapítványi iskoláknak három, egy-

mástól élesen eltérő típusa van. Az első típus a missziót teljesítő, amely tulajdonképpen az állam feladatát vállalja át: arra szerveződött, hogy a tanulási nehézségekkel vagy szociális problémákkal küszködő gyermekeket próbálja elvezetni a megfelelő végzettségig. A második típusban pedagógiai megszállottak fogtak össze, hogy az iskolák túlnyomó többségében érvényes pedagógiai paradigma helyett egy másfajta paradigmát valósítsanak meg: a szabadabb, gyerekbarát és hatékony iskolát. A harmadik típus a pénzre szerveződött: arra, hogy gazdagok érzelmileg és szellemileg elhanyagolt, kezelhetetlen csemetéinek adjon bizonyítványt. Ezekben az iskolákban nem a színvonal a legfontosabb, hanem az, hogy el ne veszítsék a pénzes kuncsaftot. Az adatok azt mutatják, hogy a tanulók számát tekintve a harmadik típus dominál. Ebben a típusban a legenyhébb a felvételi szelekció, a tanárok kerülnek a konfliktusokat, és kevesebbet követelnek. Nem véletlen, hogy, az alapítványi gimnáziumokban panaszkodnak legnagyobb arányban a gyenge színvonalra, és legkevesebben arra, hogy túl nehéz az iskola. Ez nem pusztán szubjektív érzés, tükröződik az eredményekben is: Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen az alapítványi gimnáziumokba járók szerepelnek a leggyengébben, érettségi előtt állva itt tervezik a legkevesebben, hogy továbbtanulnak, és itt a legalacsonyabb a felsőfokú tanintézetbe sikeresen felvételizettek aránya is.

Az egyházi gimnáziumba járók legkirívóbb adata az „iskola szellemének” 26 százalékos említése. Felmerül a kérdés, hogy mire gondoltak azok, akik erre panaszkodtak. Nos, a szöveges válaszok között ilyeneket olvashattunk:

Mert csalódtam benne a képmutatása miatt.

Az egész X. Gimnázium túl kötött, megakadályozza a szabad, egészséges gondolkodást.

Az iskola felfogása néha érthetetlen számomra.

Az egész iskola az álszentség példája. A tanárok legtöbbje nem nézi a diákság érdekeit. A diákságnak kb. 45 százaléka idegileg kikészül.

Elegem volt már az egész rendszerből, légkörből.

Nehezen szoktam hozzá az egyes tanárok okozta légkörhöz, és főleg ahhoz, hogy itt a legtöbb diák képmutató, úgymond álszent. Aki pedig önmagát adja, az általában az ügyeletes botrányhős.

Nem egészen tudok azonosulni az iskola szellemével. Túl merev és konzervatív.

Úgy érztem, túlságosan meg akarják határozni az életemet, olyanokba szólnak bele, amik csak rám tartoznának.

Mi lesz az érettségi után?

A gimnáziumi érettségi előtt állók 40 százalékanak (1049 fő) még nincs határozott elképzelése arról, hogy az élet mely területén akar boldogulni. Ez a magasnak tekinthető arány annak köszönhető, hogy gimnáziumba eleve azoknak a családoknak a gyermekei mennek, akiknek szülei a lehető legtovább ki akarják tolni a pályaválasztást. Egy 1997-es vizsgálat kimutatta, hogy a gimnáziumban továbbtanulók szüleinek 56 százaléka gondolja úgy, hogy a gyerek csak 16 éves kora után elég érett az szakmaválasztásra, míg a szakközépiskolába járó gyerekek szüleinek 42 százaléka, a szakmunkásképzőbe járókéknak pedig csak 24 százaléka tolni ki ennyire a választást. Azt pedig ugyancsak ebből a vizsgálatból tudjuk, hogy a gimnáziumba járók szülei átlagosan magasabb iskolai végzettségűek, mint a szakközépiskolába járók szülei. (Andor és Liskó, 2000, 69.) A 2002-ben érettségi előtt álló gimnazistáknál hasonló a helyzet. Legnagyobb arányban (54 százalék) az alapítványi gimnáziumokba járók bizonytalanok, és valóban, itt a legtöbb a diplomás apa gyereke. Legkevesébe pedig az egyháziba gimnáziumba járók (33 százalék),

ahol a legkevesebb. Az alapítványi iskolákban még egy tényező növeli a bizonytalanok arányát: ide nagy arányban járnak gyengébb tanulmányi eredményű, magatartási problémákkal küszködő gyerekek, nem véletlen hát, hogy tizennyolc éves korukban nem tudják, mihez kezdjenek az életükkel.

Nehezebb magyarázatot találni az egyházi és az önkormányzati gimnáziumok közti különbségre. Az egyházi gimnáziumba járók különböző jellemzőit vizsgálva sajátos képbontakozik ki (lásd *Andor*, 2003). Jellemző módon vidékiek, sőt többségük falusi (55 százalék), és még a városiak nagyobb része is kisvárosba való. Az apák között az átlagnál magasabb az állami vagy költségvetési szervezetnél dolgozók, illetőleg az egyszemélyes vállalkozók vagy magángazdák aránya. Az anyák az átlagnál nagyobb arányban dolgoznak költségvetési szervezetnél adminisztrátorként, ráadásul az átlagnál nagyobb arányban munkanélküliek vagy rokkantnyugdíjasok (ami a munkanélküliség rejtett formája). Az egyházi gimnáziumba járók családjának vagyoni helyzete az átlagnál rosszabb, és az átlagnál nagyobb arányban élnek háromgenerációs családban, együtt a nagyszülőkkel. Összességében egy beszűkültebb, konzervatívabb világ képe bontakozik ki előttünk, ahol a vágyak kevésbé szárnyalnak, és a reálisnak ítélt lehetőség is kevesebb. És kisebb a hit, hogy „bármilyen lehet”. Ezt egészíti ki a tanulatlan, periférián lévő ember kivagyisága: a tanulatlan apák gyermekei az egyetemet végzett apák gyermekeinél, a községben lakók pedig a városban lakóknál nagyobb arányban értenek egyet azzal a felszínes publicisztikai igazsággal, hogy „Ma már nem kell feltétlenül diploma az érvényesüléshez”, illetőleg azzal, hogy „Jobb megélhetést talál az, aki nem tanul”. És mivel lelkük mélyén érzik, hogy ez önáltatás, szükség van az önigazolásra is: a tovább nem tanuló falun lakó vagy tanulatlan családból származó gyerekek nagyobb arányban indokolják döntésüket azzal, hogy „Nincs fejem az ilyenfajta tanuláshoz”, mint városiak vagy iskolázott családból származó társaik. (*ELTE*, 1998) Ha pedig mégis tervezik a továbbtanulást, az átlagosnál nagyobb arányban jelentkeznek kisebb presztízsű felsőfokú intézménybe (lásd *Andor*, 2004), ahová ugyan könnyebb bejutni, de egyben az életpálya lehetőségeit is szűkíti. Valószínűleg ezeknek a tényezőknek az összjátéka eredményezi a gyorsabb döntést.

Természetesen nem csak azt érdemes megnézni, hogy van-e az érettségi előtt állóknak pályaelképzelésük vagy nincs, hanem azt is, hogy ha van, akkor ez milyen. A határozott elképzeléssel rendelkezők a következő foglalkozásokat favorizálják rangsorba állítva (5. táblázat utolsó oszlopa): legtöbben választják, és így egy képzeletbeli rangsorban első helyen áll az összefoglalóan „gazdasági életnek” nevezett tevékenységcsoport, ahová a kereskedelmet, a bankszakmát és a „menedzseri” állásokat (sokan csak ezzel a divatos szóval jelezték terveiket) soroltam. Ezt követi a pedagógus pálya, harmadik a rangsorban a jogi pálya, negyedik az informatika, ötödik a műszaki pálya, hatodik az egészségügy, hetedik a tudomány, nyolcadik az idegenforgalom és vendéglátás, kilencedik a művészet, tizedik a média, tizenegyedik valamelyik fegyveres szervezet (rendőrség, katonaság, vámőrség), és utolsó az agrárium.

Ha az apa iskolai végzettsége szerint nézzük a pályaválasztási elképzeléseket, akkor a legjellegzetesebb elmozdulást a pedagógus hivatás mutatja: minél iskolázottabb az apa, annál hátrébb szorul. A legkevesbé iskolázott apák gyermekei első helyen jelölik meg, a szakmunkásképzőt vagy középiskolát végzett apáké második helyen, a főiskolát vagy egyetemet végzeteké 6–7. helyen. A többi pálya rangsorbeli helyének alakulása nem mutat ehhez hasonló szabályosságot. Vannak különbségek, de nem mutatkozik bennük ilyesféle határozott tendencia.

Nem új jelenség, hogy az intergenerációs mobilitásban az értelmiségi lét felé tett első lépés a pedagógus pálya felé visz. Így volt ez száz évvel ezelőtt is, és így van most is. Amíg a legfeljebb 8 általánost végzett apák gyermekeinek 23 százaléka választja a pedagógus pályát, addig az egyetemi végzettségűeknek csak 7 százaléka. Ezen belül pedig (ha csak a pedagóguspályát választókat nézzük) ez a bizonyos első lépés is csak egy kis lé-

5. táblázat. Az élet mely területén akar dolgozni az apa legmagasabb iskolai végzettsége szerint (az említési gyakoriság rangsora szerint)

Rangsor	Az apa iskolai végzettsége					Minta
	legfeljebb 8 általános	szakmunkás - képző	érettségi	főiskola	egyetem	
1.	pedagógus	gazdasági	gazdasági	gazdasági	gazdasági	gazdasági
2.	műszaki	pedagógus	pedagógus	jogi pálya	eü. pálya	pedagógus
3.	informatika	tudomány	informatika	műszaki	informatika	jogi pálya
4.	jogi pálya	idegenforg	jogi pálya	művészet	jogi pálya	informatika
5.	gazdasági	informatika	eü. pálya	eü. pálya	műszaki	műszaki
6.	eü. pálya	fegyveres sz.	idegenforg	informatika	pedagógus	eü. pálya
7.	média	műszaki	tudomány	pedagógus	tudomány	tudomány
8.	fegyveres sz.	jogi pálya	műszaki	tudomány	idegenforg.	idegenforg.
9.	tudomány	média	művészet	idegenforg.	média	művészet
10.	agrárrium	eü. pálya	média	fegyveres sz.	agrárrium	média
11.	–	művészet	fegyveres sz.	média	művészet	fegyveres sz.
12.	–	agrárrium	agrárrium	agrárrium	fegyveres sz.	agrárrium

pés: nem a középiskolai tanári pálya, hanem a tanítói vagy az általános iskolai tanári. A legfeljebb nyolc általános végzett apák összes gyermeke főiskolára jelentkezett, és ahogy megyünk fölfelé az apák iskolai végzettsége mentén, úgy nő az egyetemre jelentkezők, tehát a középiskolai tanári pályát megcélzóak aránya. (6. táblázat)

6. táblázat. A pedagógus pályára készülőek továbbtanulási tervei az apa iskolai végzettsége szerint (%)

Hova jelentkezett első helyen?	Édes/nevelőapa legmagasabb iskolai végzettsége				
	legfeljebb 8 általános	szakmunkás - képző	érettségi	főiskola	egyetem
Egyetem	9	51	60	81	89
Főiskola	91	49	40	19	11
Összesen	100	100	100	100	100

Az eddigieket alátámasztó, érdekes különbségeket látunk abban, hogy a különböző foglalkozásokra készülő diákok hogyan oszlanak meg apjuk iskolai végzettsége szerint. (7. táblázat) A pedagógus pályára készülők zöme (81 százalék) olyan családból jön, ahol az apa legmagasabb iskolai végzettsége legfeljebb érettségi, és ebből 32 százalék esetében még érettségivel is kevesebb. Ez az arány még az utána következő közgazdasági pályánál is csak 16 százalék, az orvosinál pedig csupán 5 százalék.

7. táblázat. Különböző foglalkozási pályákra készülők az apa legmagasabb iskolai végzettsége szerint (%)

Édes/nevelőapa iskolai végzettsége	Milyen foglalkozásra készül			
	Orvosira N=67	Jogira N=208	Pedagógusira N=205	Közgazdaságira N=493
Érettségivel kevesebb	5	13	32	16
Érettségi	31	33	49	37
Főiskola	19	27	10	19
Egyetem	45	27	9	28
Összesen	100	100	100	100

Az életpálya bizonytalansága ellenére némi eltökéltség is tetten érhető – legalábbis abban, hogy tovább akarnak tanulni. A vizsgálat idején a tanulóknak már be kellett adniuk a főiskolai, egyetemi jelentkezéseket, és még annak a bizonyos 40 százaléknak (1049 fő) a 87 százaléka is jelentkezett valahova, akinek semmilyen elképzelése sincs életpályájáról. A többség tehát valamilyen felsőfokú végzettséggel tervezi felnőtt élete kezdetét.

Még arra a kérdésre is, hogy „Mit csinál, ha nem veszik föl egyetemre vagy főiskolára?”, mindössze a megkérdezettek 8 százaléka (209 fő) válaszolta azt, hogy nem tudja, és 12 százaléka (315 fő) azt, hogy szakmát tanul. Ez utóbbiak háromnegyed része olyan családból való, ahol az apa legmagasabb iskolai végzettsége legfeljebb érettségi. A többiek nem mondanak le arról, hogy újra próbálkozzanak.

További kérdés, hogy a cselekedetek mennyire fedik az elképzeléseket. Maga az egyetemre/főiskolára jelentkezés koherenciát mutat a pályaelképzelésekkel. A határozott elképzeléssel rendelkezők 83 százaléka olyan szakra adta be jelentkezését első helyen, amely megfelel választott hivatásának, 12 százaléka rokonterületnek tekinthető szakra, és mindössze 5 százalék teljesen más területre. E tekintetben sem az iskola telephelye vagy fenntartója, sem a tanulók neme, sem aszerint, hogy négy-, hat- vagy nyolcosztályosba jár, sem a szülők iskolai végzettsége, sem a család vagyoni helyzete, sem lakhelye szerint nincs szignifikáns különbség. Különbség egyedül a személyes képességekre utaló mutatóban, a kérdőív kitöltésének hibaszázaléka szerint látható. (8. táblázat) A kérdőív kitöltésénél kétfajta hibát regisztráltam: a válaszhiányt és az illogikus választ. Nem vettem válaszhiánynak azt, ha valaki olyan típusú kérdésre nem válaszolt, amelynél a személyiségi jogok védelmét lehet feltételezni. (Így például válaszhiánynak vettem, ha valaki nem tudta a szülei iskolai végzettségét, de nem értékeltem ekként, ha nem válaszolt a család vagyoni helyzetét vagy a zsebpénzét firtató kérdésre.) Illogikus válasznak vettem, ha a különböző kérdésekre adott válaszok logikai illeszkedése sérült. (Például, ha valaki apja jelenlegi foglalkozásánál azt jelölte, hogy „vállalkozó”, a munkahely típusánál pedig azt, hogy „költségvetési intézmény”). A változó kialakításánál az illogikus válaszokat nagyobb súllyal vettem számításba, mint a válaszhiányokat.

8. táblázat. A pályaelképzelések és a felsőfokú jelentkezés koherenciája a kérdőív helyes kitöltése szerint (%)

Hibaszázalék a kérdőív kitöltésében	Pályaelképzelés és első helyre jelentkezés			Átlag N=1141
	Azonos N=946	Rokonterület N=132	Teljesen más N=63	
hibátlan	32	26	13	30
1–4,9%	44	55	46	46
5–9,9%	17	15	21	17
10% és több	7	4	20	5
Összesen	100	100	100	100

A kérdőívet azok a gyerekek töltötték ki legnagyobb arányban hibátlanul, akiknél a pályaelképzelés összhangban van a felsőfokú jelentkezéssel; a legtöbb hibával pedig azok, akiknél ez az összhang hiányzik. De egy fordított százalékolás eredményeképpen úgy is fogalmazhatnánk, hogy a kérdőívet hibátlanul kitöltők jelentkeztek legnagyobb arányban a pályaelképzelésnek megfelelő felsőfokú intézménybe, míg a legtöbb hibával kitöltők épp fordítva. Vagyis az összefüggés tagadhatatlanul fennáll (a χ^2 próba szerint $p=0,000$). De a kérdőív kitöltése a jelentkezés sikerességével is összefüggésben van: a hibátlanul kitöltött kérdőívek gazdáinak 63 százalékát egyetemre vették fel, és ahogy nő a hibaszázalék, úgy csökken ez az arány.

Ebből az utóbbi eredményből látszik, hogy a sorsokat azért nem kizárólag a társadalmi meghatározottság alakítja, hanem a személyes képességek is. Csak az nem mindegy, hol van a startvonal, ahonnan egy-egy gyerek élete elindul.

Jegyzet

(1) Ezek az arányok kortól és politikai berendezkedéstől függetlenül kényesítően állandóságot mutatnak. Az 1912/13-as és az 1929/30-as tanévből tudunk hasonló adatokat képezni a gimnáziumra vonatkozóan, bár a kimutatásokban nem a szülők iskolai végzettsége, hanem foglalkozása szerepel. Ma már eldönthetetlen, hogy a földbirtokos, bányá- és gyártulajdonos, nagykereskedő, köztisztviselő stb. apák rendelkeztek-e egyetemi diplo-

mával vagy sem, az azonban majdnem biztos, hogy a statisztikában munkásként és napszámosként szereplők zöme iskolázatlan volt, és kisebb része legfeljebb szakmunkás végzettséggel rendelkezett. Nos, az ő gyerekeiknek a reprezentációja a gimnáziumban mind az első világháború előtt, mind a két háború között 0,2 és 0,4 között mozgott, vagyis épp annyi volt, mint 1997-ben a szerkezetváltó gimnáziumokban. (A számítások forrásai: *Magyarország története* 1978, 882.; Andorka, 1982, 41., 225.; 1910. és 1930 évi népszámlálás.)

(2) Más vizsgálatokból tudjuk, hogy az azonos érdemjegy eltérő tudást takar, és hogy a községi általános iskolákban átlagosan alacsonyabbak a követelmények; mérések egy-két évnyi tudásszint különbséget mutattak ki a fővárosi gyerekek javára. (Vári, 1997)

(3) Ez látszólag természetes, hiszen a gimnáziumnak és a szakközépiskolának eltérő a funkciója, de csak látszólag. Hiszen elvileg szakközépiskolából is lehet egyetemre menni, és a szakközépiskolások egyetemi végzettségű apáinak 69 százaléka úgy is gondolja, hogy egyetemi diploma megszerzéséig taníttatja gyermekét.

(4) A vizsgálat egyetlen vélemény-kérdésénél sem volt ilyen nagy (26%) a „nem válaszolt” aránya.

Irodalom

Andor Mihály (1999): Az iskolákon át vezető út. *Új Pedagógiai Szemle*, 10.

Andor Mihály (2003): A gimnáziumok rekrutációja. *Magyar Pedagógia*, 3.

Andor Mihály (2004): Gazdagság és eredményesség. *Iskolakultúra*, 4.

Andorka Rudolf (1982): *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Gondolat, Budapest.

ELTE (1998): Az ELTE Szociológiai Intézete érettségizők körében végzett teljeskörű felvételének system fájlja.

Harcza István (1995): „Társadalmi folyamatok a fiatal generációk körében”. In: Gázsó Ferenc – Stumpf István (szerk): *Vesztesek, ifjúság az ezredfordulón*. Ezredforduló Alapítvány, Budapest.

Magyarország története 1890–1918 (1978): 7. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.

MTA-kutatás (1998): *Andor Mihály és Liskó Ilona közös kutatása a középiskola-választásról*.

Vári Péter (1997, szerk.): *MONITOR '95: A tanulók tudásának felmérése*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.



A reformpedagógia aktualitása és a megváltozott tanárszerep

A nevelés gyakorlata és a pedagógia mint elmélet a 20. század végére egyaránt válságba került. A tudományok új felfedezései, a szociológia, a pszichológia, a biológia új ismeretei és a társadalmi-gazdasági környezet gyökeres átalakulása egyaránt a pedagógia elméletének és gyakorlatának teljes körű reformját teszi szükségessé. Az oktatási rendszer paradigma-váltása elkerülhetetlen. (Nagy, 2000)

A hetvenes, nyolcvanas években észrevétlenül kibontakozó, a társadalmi és gazdasági viszonyokat meghatározó új modell, az információs társadalom kihívása gyökeres változást hozott a 20. század végére, és annak egyben gyorsan véget is vett. (Kuhn, 1976)

A világ egészét érintő kihívások áthatják az élet minden területét. A globalizáció átalakítja a társadalmat, a multikulturalitás az együttélés új gyakorlatát alakítja ki. A politikai és a kulturális élet területén a társadalom elveszítette korábbi kötődéseit. A mindennapi élet minősége gyökeresen átalakult, a régi értékek elveszítették szerepüket, csökken a lokális közösségek kohéziós ereje, az évszázados szokásrendszer felbomlik, elemeire hull. Az információs és kommunikációs forradalom átalakította az oktatási és a képzési szükségleteket. A mennyiségi szempontokkal szemben a minőségre került a hangsúly, a tanulók többségétől a felsőfokú végzettség elvárásának az igénye fogalmazódott meg, így jelentősen megnőtt az oktatási idő.

A 21. század új embertípusa a manager, aki önmagát és tudását képes megfelelően menedzselni, a munkaerő piacon értékesíteni, a szakmai és a magánéletben sikereket elérni. Kizárólagos mércévé vált az érvényesülni tudás, a teljesítmény. A lüktető világ sebes tempót diktál, folyamatosan változásokra készítet. Nem elegendő a pillanatnyi siker, a tartós teljesítésre kell berendezkedni, ezért az új generációktól a hosszantartó megújulási készséget, a „lifelong learning”-et, az élethosszig tartó tanulást követelményként várják el. Az életet átfogó fejlődés, a „life-span development” jegyében, a gépek és a technika kultusza után felértékelődött az ember, a humán erőforrás, amely mint szociális és pszichikus lény kerül a kutatások középpontjába. Az ember valamennyi racionális képességével és emocionális kapcsolatrendszerével áll a világ szolgálatában.

Az információs és kommunikációs forradalom új filozófiát követelt meg az oktatástól. Az ipari társadalom által létrehozott tömegoktatás három alappillért az uniformizmus, az ellenőrzés és a központosítás jelentette.

Az állammal szemben most első helyre kerül a piac mint központi rendszabályozó elem. A jogot mint normatív kategóriát felváltja az egyesek esélye, míg központi szabályozás helyett teret követel a dolgozók, az érdekeltek motivációja. Az uniformizmust felváltja az individualizmus, az ellenőrzés helyett teret kap az önálló gondolkodás és a centralizáció átadja helyét a decentralizációnak. (Oswald, 1991)

A piaci viszonyok jelentősen érintették az iskolát is, a versenyhelyzet kialakulása és a pályázati rendszer átalakította az iskolák finanszírozási kereteit. A demokrácia kiszélesedése a szabadság örömteli érzetén túl némi félelmet is hozott magával. Az iskolára szakadó önál-

lóság, a társadalmi megmérettetés és a kontroll új helyzetet hozott. Az állami ellenőrzéssel szemben előtérbe került a partnerek, a szülők, a diákok és a tanárok véleménye, az ő ellenőrző szerepük. A növekvő iskolai autonómia megteremtette az egyéni kezdeményezések, a személyes kreativitás segítségével egyéni arculatot nyerő iskola realitását.

Az új kihívás mögött ott áll az új kommunikációs technikák napról napra bővülő köre, a mikroelektronikának és az informatikának egymásra találásából kibukkanó új világformáló erő: a komputer-technika. A számítógép segítségével a hálózaton keresztül lehetővé vált a tudásmegosztás új, sajátos formája. A világháló beépült az iskolai oktatásba, de gyökeresen nem formálta át. A számítógép rugalmas képzési és szervezési eszközzé vált. Az individualizált életformára kényszerült tömegek számára a személyes tudás megosztásának új eszközévé válva, a kapcsolattartás és személyes érintkezés egy sajátos módját megteremtve, képessé teszi az embert arra, hogy az időn, és a térbeli akadályokon átlépjen. Az oktatás is esélyt kapott arra, hogy kilépjen az iskola falain túlra. A WEB a számítógép, a képzés és a hálózat összekapcsolásával, a kilencvenes évek közepétől gyökeres fordulatot hozott a kommunikáció területén.

A lüktető világ sebes tempót diktál, folyamatosan változásokra készítet. Nem elegendő a pillanatnyi siker, a tartós teljesítésre kell berendezkedni, ezért az új generációktól a hosszantartó megújulási készséget, a „lifelong learning”-et, az élethosszig tartó tanulást követelményként várják el. Az életet átfogó fejlődés, a „life-span development” jegyében, a gépek és a technika kultúrsa után felértékelődött az ember, a humán erőforrás, amely mint szociális és pszichikus lény kerül a kutatások középpontjába. Az ember valamennyi racionális képességével és emocionális kapcsolatrendszerével áll a világ szolgálatában.

Az iskola beépítette, domesztikálta az informatika csodafegyvereit. „Az internet a szellemi javakhoz, az emberiség által felhalmozott ismeretekhez és tapasztalatokhoz való tömeges hozzáférés egyik legalkalmasabb eszköze.” (Tót, 2004)

A világháló számos pozitív tulajdonsága növeli népszerűségét. Az iskolai tudás mellett, mint alternatív tudás jelenik meg, amely az iskola megkerülésének, az „iskolátlanításnak” is alternatívája. Jelentős kulturális közvetítő szerep ellátására alkalmas, nem értékorientált, illetve csak némely elemeiben, ezért alkalmas az eltérő értékek közvetítésére. Nem profitelvű, de a piac mégis érinti. A reklámok, a hirdetések, a továbbképzések és a programok internettel mindenki számára hozzáférhetőek. Egyenrangú kommunikációt biztosítanak a szolgáltató és a felhasználó között. A hálón kívül rekedők a hírtől megfosztottan vesztes pozícióban vannak, és nincs esélyük arra, hogy tényleges erőként jelenjenek meg a munkaerőpiacon, nem képesek hatalmi pozícióba jutni.

A kibertér a mai fiatalok számára már valóságos fogalom, de az iskoláknak és a tanároknak további lépéseket kell tenniük, hogy általánosan elterjedt és az idősebb generációk által is használt gyakorlattá váljon.

A létrejövő posztmodern társadalomban átalakulnak a társadalmi szerveződés formái. Az új szociális kapcsolat- és viszonyrendszer a korábbi értékrend megkérdőjelezésével és elvetésével új viselkedési normák kialakulását vonta maga után.

A decentralizációra épülő új viszonyok között a horizontalitás, a team-munka lesz meghatározó. A management által irányított munkafolyamatokban a high-tech követelményeknek megfelelően az önvezérlés, az önellenőrzés, az önszabályozás és a kommunikációs tevékenységek szabják meg a munkavégzést. Az esztétikai háttér éppúgy átalakult, ahogyan a társadalmi, politikai és kulturális.

Az elszemélytelenedő ember alternatív közösségekben keres és talál menedéket. A fiatalokat például zenéhez kötött kifejezésformák (hippi, rocker, punk, skin-head csoport-

tok), a nőket az aerobik, fitness közösségek kötik össze. Rétegspecifikus igényeket elégitenek ki a vallási közösségek és az életmód közösségek is.

Az amerikanizálódás világszerte tért hódít, a kezdetben divatjelenségek általánossá válnak. A tömegmédia átformálja a szórakozási és fogyasztási szokásokat, anonimizál, szeparál. A reklámok betörnek az otthonokba és szuggerálják a piac kívánalmainak megfelelő fogyasztást. A szupermarketek, a fast-food táplálkozási szokások, a plázák konzumkihívásai nemcsak a vásárlási szokásokat, hanem a társas érintkezési formákat is át alakítják.

A média a posztmodern társadalomban a lét meghatározó elemévé vált. A felszíni világ véletlenszerű, esetleges, epizódyszerűnek tűnő, kaotikus halmazából egy-egy felvillanó, pulzáló, lüktető eseményt, jelenséget, egy mutáns személyiséget kiragadva vetíti elénk a valóság egy darabkáját. A véletlenszerűen felénk közvetített dolgot nem szükséges értenünk, nem szükséges, hogy értelmezni tudjuk, fontosabb, hogy hasznosítani tudjuk.

Formálissá válnak a kommunikációs lehetőségek, már-már szinte csak a közlekedési eszközökön realizálódnak. Az SMS-ek, e-mail üzenetek szavakra, jelzésekre korlátozzák az üzeneteket. Új tér és idő perspektívák jelennek meg – például az internet segítségével az érintkezés, az információhoz jutás pillanatokra redukálódik. Viszont minőségi vonatkozásban a kommunikáció jelentős vereségeket könyvelhet el. Bármily üdvös, hogy a világháló nemre, fajra, életkorra és időre való tekintet nélkül összeköt bennünket, ha csak szavakra, szófoszlányokra, idegen nyelvi kölcsönzésekre számíthatunk.

A fogyasztás eltömegesedése a kulturális szokásokat is átalakítja. A könyv, az újság, a rádió már csak alárendelt szerepet kap a televízióval szemben, első helyre került a számítógép, a videó. A jövő ismeretszerzési forrása a telematik (a telekommunikáció és az informatika összefonódása). A növekvő kábelhez kötöttség nemcsak az egyéni aktivitást csökkenti, hanem a szabadidős tevékenységi formákat is jelentősen átalakítja. A tapasztalati világ mediatiszálódásával az írás helyett a képi világ kerül előtérbe. Az ikonszerűség, a reklámok impulzív provokációja jelentősen hat a beszélt nyelvre. A gyerekek és felnőttek nem emberekkel, dolgokkal és eszmékkel találkoznak, hanem egy másodkézből kapott valósággal, amely mesterséges (manipulatív!) reprezentálása az eredetinek. (Phillip, 1994)

Mesterséges környezetben élünk, amely a természet szétrombolásának eredményeként jött létre. Az élő természet szinte minden egyes eleme elszennvedett valamilyen ember által irányított átalakítást (folyószabályozás, bekerítés, beépítés, infrastruktúra kialakítása, még a parkok és a kertek is mesterséges zöldövezetek).

A társadalmi makrokörnyezet átalakulása mellett átalakult az ember mikrokörnyezete is. Az ipari forradalom felbomlasztotta a nagycsaládot, a modernizmus a kis családot hozta létre, míg a posztmodern szülötte a csonka család. A hagyományos együttélés kereteinek felbomlása jelentős változást hozott a gyerekkor, valamint a szülő-gyerek kapcsolatban.

Megváltozott gyermeki lét a virtuális világban

A gyermek természetesen gyermek maradt, de az információs és kommunikációs forradalom vívmányai nem hagyták érintetlenül, sőt gyökeresen átforgalmazták az ő világát is. A gyermekkor átalakulásában jelentős szerepet játszik a megváltozott társadalmi-gazdasági környezet. A gyermekre irányuló növekvő figyelem, a gyermek mítosza mögött számos nem lebecsülendő változás áll, amelyek szükségszerűen érintik a pedagógia területét.

A mai magyar gyermekkor-értelmezések mögött még egy hagyományos szemléleten alapuló, differenciálatlan, univerzális gyermekkor-fogalom húzódik. (Golnhofer és Szabolcs, 1999) A szülők és a tanárok a gyereket függőnek tekintik, aki védelemre szorul, akit normatív módon lehet megközelíteni. A gyerekekre sem az iskola, sem a szülői ház nem aktív közreműködőként tekint, hanem úgy, mint szociális fejlődésének kívülről

megformált produktumára. A ma iskolája normatív, amelyben a tananyag-központúság és a tanárközpontúság dominál, differenciálás kizárólag a teljesítmények alapján történik, és a képességek megítélése is csak a teljesítmények alapján jöhet szóba. A tanárok többsége pedagógiai kudarcait igyekszik áthárítani a társadalomra és a családra. Az iskolákban jelen van egyfajta gyermekközpontúság is, amely a módszertani differenciálásban jelenik meg, de a motiválás a teljesítmények elérésére irányul. Hiányzik az iskolák pedagógiai kultúrájából a differenciált személyiség-felfogáson alapuló megközelítés.

A nagycsaládok felbomlásával, a háború utáni generációk sajátos helyzetének eredményeként megszületnek a kis családok, a csonka családok, nő a válások száma (50 százalék a városokban!), csökken a gyerekek száma, növekszik az átlagéletkor, így nő a nyugdíjasok aránya.

A változó gyermeklét fontos meghatározója a kis vagy csonka családként emlegetett új együttélési forma, amelyben a válások növekedésével és a házasságok csökkenésével a gyerek legtöbbször az anyához kötődik csak mint állandó személyhez, aki maga is dolgozik, tehát a gyermeknevelés jórészt az intézményekre marad. Az intézmények szolgáltatásként jelennek meg a piacon, kínálatuk a szabadidő eltöltésének kereteit is intézményesíti.

A gyermekkor jelentősen lerövidült, funkcióját tekintve alapvetően a felkészítésre helyezte a hangsúlyt, mégis megőrizte önállóságát. A gyerek és a felnőtt közötti különbségek egyre szűkültek, bizonyos területeken el is tűntek, például az öltözködésben és a szabadidő eltöltésében.

A világ gazdaságilag fejlett országaiban a gyermekek többsége születésének pillanatától kezdve, sőt már magzati állapotában is a kor számos technikai vívmányának élvezője lehet. Az orvostudomány fejlődésének következtében, szinte maximalizálódott az életben maradás esélye, sőt mesterséges beavatkozással sok esetben maga a kíváncsú megtermékenyítés is létrehozható. Koraszülött, beteg, kis súlyú csecsemők életben tarthatók, sok esetben gyógyíthatók.

A megszületett gyermekek akár a múlt századhoz képest is egy jóval zajosabb (gépektől hangos, közlekedési és tömegkommunikációs eszközök harsogását, mobiltelefonok számtalan hangeffektusát továbbító) világba kerül. A család becéző szavait szinte alig hallani ebben a harsogó világban, csak kevesek kiváltsága a csend.

A világ jóval fényesebb is lett. A világítás jótékony hatása centiméterekben mérhető, a testmagasságunk a megváltozott táplálkozás és a mesterséges fény következtében jelentősen megnőtt. A túl sok fény, különösen az éjszakai világítás rossz hatással van az idegrendszerünkre, és számos betegség előidézője lehet.

A szép, új világ nemcsak zajosabb és fényesebb lett, hanem jóval gyorsabb is. A munkába rohanó szülők kényszerből – vagy egyszerűen már csak megszokásból – úgy cselekszenek, hogy gyermekeik életét is áthatja a napi rohanás. Futni kell a bölcsődébe, az óvodába, az iskolába, a különórára, a nagymamához, az orvoshoz, a vendégségbe, a templomba. Vajon a dolgok veszítették el a nekik járó időt vagy mi pocskoltuk el a rájuk számítható időt? Érdemes mérlegelni a kérdést, mivel épp a technikai fejlődés jóvoltából számos energiát és időt takaríthatunk meg, például a közlekedésben, a háztartásban.

A posztmodern értelmezés szívesen beszél a gyermekkor végéről, haláláról, kiemelve a megváltozott viszonyok gyökeres hatásait. (Winn, 1990)

A gyermekkor halálának okát több szerző a televízióval hozza összefüggésbe. *T. Husen* a kor új kihívásai között már a hatvanas évek elején figyelmeztetett a tévé hatásának döntő jelentőségére. (1961)

Az amerikai társadalomban növekvő és elhatalmasodó tévézés veszélyeit *M. Winn* (1999) szintén kiemeli a gyermekkor végét jelző híres könyvében, *D. Buckingham* (2002) az amerikai valóságot elemezve ad árnyalt megközelítést a televíziózás és a modern információk források szerepéről és azok hatásáról. Buckingham munkájában egy új

elektronikus nemzedékről beszél, differenciáltan közelíti meg a média fiatalokra gyakorolt hatásának mind pozitív, mind negatív voltát. Túllép az egyoldalú kritikai attitűdön.

A könyv magyar kiadásának előszavában *György Péter* (2002) arra figyelmeztet, hogy a felnőtteknek kell elviselhető életet élni ahhoz, hogy kulcsot kaphassanak a gyermekekhez.

A televízió siettetni a gyermek felnőtté válását, átveszi a gyermek felügyeletét, a nyomtatott hírforrásokkal ellentétben ellenőrzés nélkül juttatja információkhoz a gyerekeket. (Winn, Buckingham). A médián keresztül a piac törvényei által irányított tömegkultúra befolyásolja, manipulálja a gyerekeket éppúgy, mint a felnőtteket.

A gyermekek önálló fogyasztói rétegeként jelennek meg a piacon, ahol a szülők egyre tökéletesebb játékokat és a felnőtt világ használati tárgyait „gyermek méretben” vásárolhatják meg számukra. A tökéletes másolatok teljesen kiszorítják az öntevékenységi formákat, a játékokat, mint a tapasztalatszerzés és a világhoz való alkalmazkodás lehetséges módjait.

Hamar megjelennek az önálló gyermeki igények is, amelyeket már nem is annyira a játszótárs konkurens játékaival motiválnak, hanem a média által közvetített reklámok. A kisdedek hamar kiharcolják vagy jutalomként megízlelik a televízió mesefilmjeit, sőt külön csatornákon élvezhetik azokat (Minimax, Cartoon Network). Innen már csak egy lépés a számítógép, amellyel énekelni, rajzolni, játszani lehet. A távirányítós csodák ma már csak kis ideig keltenek izgalmat, aztán jön a walkman, diskman, laptop, mobiltelefon.

A gyerekek kis koruktól a valódi világ mellett együtt élnek a virtuális világgal. A média minden háztartás falain belül jelen van, ahol még mindig a televízió a legkedveltebb szórakozási eszköz. A felnőttek és a gyerekek napi több órás televíziónézése mellett új versenytársként megjelent a számítógép.

A szórakozási lehetőségek a technika jótékony hatásának következtében egyre kevesebbet viselnek magukon a tradicionális formákból. Az otthon falain kívül is lépten-nyomon óriásplakátokba, reklám-feliratokba, kijelzőkbe, hangosbemondókba botlunk. A mozik multiplex-műanyag filmpaloták lettek, ahol a digitális technika tökéletes képi és hangvilágot továbbít, ám kötelezően popcorn és Coca Cola fogyasztással.

A vidám parkok régi masinái, szuper borzalmakat ígérő költséges légi és vízi leleményei láttán, alig vágnak a gyerekek a régi idők mesevilágát idéző elvarázsolt kastélyba.

A múzeumok – átélve a változtatás szükségességét – kénytelenek voltak eldugni kevésbé érdekes tárgyaikat. Programok, kreatív foglalkozások, látványosságok kellenek, ahhoz, hogy be tudják csalni a gyerekeket. Az interaktív kiállítások, a kézzelfogható, látható, emberléptékű történelem, művészet inkább emészthető és érdeklődést keltő.

Ha színházba visszük gyermekünket, az épület archaikus, múltat felvillantó szépségén túl már a modern élet technokultúráját élvezhetjük. A hangos, zajos, túl színes, ám sokszor posztmodern színpadképek már inkább egy futurisztikus jövőbeli mesevilágot nyújtanak a közönségnek, amelynek kevés köze van a valósághoz.

A gyerekek által fogyasztható kultúra javarészt a tömegkommunikációs eszközökön keresztül hat, és magán viseli az információs és kommunikációs kultúra jegyeit. A gyerekek egészen kis koruktól ikonokkal, szimbólumokkal teli jelrendszer birtokába jutnak, amellyel sokszor jobban boldogulnak, mint a felnőttek. Megszokják a zajt, a vakító fényeket, a harsány színeket, az ízléstelen képi montázsokat, a szexet, erotikát sugárzó klippeket, sőt a leredukálódott, pajtási hangvételű, buta szlogeneket.

Egyoldalú álláspont lenne csak a televíziót és a médiát tenni felelőssé a megváltozott gyermeki magatartásért. A „lázado” gyerek veszélyt jelzett. A hatvanas évek diákmozgalma először a fiatalok erejére és a társadalomból való kizártságára hívta fel a figyelmet, míg a nyolcvanas évektől az érdeklődés homlokterébe a gyerek került. A tévé kritikájával kezdődött, majd lassan megszületett egy szélesebb körű (pedagógiai, pszichológiai, szociológiai) megközelítés. A gyerekek növekvő önállósága, a gyerekbűnözés, prostitúció, drogfogyasztás, agresszió, funkcionális analfabétizmus nem írható csak a tévé számlájára.

A gyermek, aki ösztönösen küzd a függetlenségéért és igyekszik kivonni magát a felnőttek hatalma alól, nem tekinthető pusztán passzív áldozatnak. A gyermekek maguk is aktorok, a társadalmi gyakorlat alakítói. Nem elegendő csak a megváltozott külvilágban keresni a bajok okait, hanem magát a gyermeki valóságot kell alaposan feltárni ahhoz, hogy megtalálhassuk a megoldást.

Az új generáció a média által felszabadított, demokratikusan hozzáférhető kommunikáción felnőtt, digitális nemzedéknek tekinthető. A gyerek szakavatott médiaolvasóvá válik, a tanulás új eszköze kerül a kezébe, a média használata közben interaktív közreműködőként új közösségek létrehozójává válhat. A hálózati generációk, a bekötött családok, az online csevegők egy screenager világnézet kialakítói és gyakorlói, amely a kommunikáció direkt, őszinte formáját teremti meg. Az új nemzedék technikai bravúrja ugyanakkor optimizmusunkat is lehűtheti. Fennáll a veszélye annak, hogy a gyerek passz-

A gyerek szakavatott médiaolvasóvá válik, a tanulás új eszköze kerül a kezébe, a média használata közben interaktív közreműködőként új közösségek létrehozójává válhat. A hálózati generációk, a bekötött családok, az online csevegők egy screenager világnézet kialakítói és gyakorlói, amely a kommunikáció direkt, őszinte formáját teremti meg. Az új nemzedék technikai bravúrja ugyanakkor optimizmusunkat is lehűtheti. Fennáll a veszélye annak, hogy a gyerek passzív fogyasztójává válik a vásárlói szempontok alapján működő virtuális világnak. Az információhoz hozzáférés technikafüggő, a technika pénz kérdése, így a társadalmi kirekesztettség új formája születhet meg a technikához hozzá nem jutók körében.

zív fogyasztójává válik a vásárlói szempontok alapján működő virtuális világnak. Az információhoz hozzáférés technikafüggő, a technika pénz kérdése, így a társadalmi kirekesztettség új formája születhet meg a technikához hozzá nem jutók körében.

Az újfajta kommunikáció új képességeket is igényel, amelyek hiányában ugyancsak zárulhat egy réteg e nemzedékből. A hagyományos tanulási technikák a háttérbe szorulnak, így megkérdőjeleződik a hagyományos iskolai oktatás, fontossá válik az, hogy a közoktatás képes-e az új képességeket kialakítani és az új technikákat biztosítani, vagy ez csak egy szűk, gazdagabb réteg kiváltsága lesz.

Két fontos következtetés bizonyosan levonható. Az egyik: mivel az új technikák gyors elsajátítása és ismerete jelentősen megnövelte a gyerekek önállóságát, és az élet jelentős területén felügyelet nélkülivé váltak, be kell avatni a felnőtt társadalmat is az új technikák ismeretébe, hogy a gyerek-felnőtt konfliktusok forrása csökkenjen. A felnőttek felelőssége egyértelművé válik, ha maguk is ismerői lesznek a virtuális valóságnak. A másik: az iskolai oktatásnak alkalmazkodnia kell a megváltozott technikai kihívásokhoz. Új tanulási stratégiák kialakítá-

sával egyidejűleg az új technikát is alkalmazni kell. Az iskolának osztoznia kell a modern technikák használatának erkölcsi felelősségén, szerepet kell kapnia a morális nevelés területén. A pedagógusok szerepvállalása ebben a kérdésben így kettős felelősséget is jelent, mint felnőttek és mint tanítók kapnak feladatot, amelyet mint szakértőknek és tanácsadóknak kell felvállalniuk. (Husen, 1991)

A reformpedagógia aktualitása a mai iskolai modernizációban

Napjaink időszerű oktatási reformjainak fontos és meghatározó elemét képezik azok a reformpedagógiából kölcsönzött elvek, amelyek javarészt több mint száz éves múltra tekintenek vissza, olykor még korábbi előfutárokat idéznek. A reformpedagógia reneszán-

szá áthatja valamennyi ország innovációs törekvéseit. Nemcsak egyszerűen az alternatív iskolák újjáéledéséről beszélhetünk, hanem a reformpedagógiai eszmék fokozatos, mélyreható, és úgy tűnik tartós beszívargásáról az állami oktatási szférába.

Az oktatásban bekövetkező paradigmaváltás, a közoktatás demokratikus és plurális átalakulása autonómmá teszi az iskolát. A decentralisztikus irányítási formák tovább növelik az önállóságot, míg a kihívások egész sora fokozott cselekvőkészséget, kreativitást, aktivitást követel meg tanártól, diáktól, iskolavezetőtől egyaránt. A szervezeti és módszertani megújulás számos új elemet hoz magával, amelyek öntevékenységet, csoportmunkát, team-gondolkodást, projektoktatást kívánnak meg az önlegitimációban.

Egyre gyakrabban bukkan fel a reformpedagógia említése a szakirodalomban. Jogosan merül fel a kérdés, hogy miért hozza a 20. század vége ilyen intenzitással felszínre a reformerek kísérleteit, és teszi egyre népszerűbbé.

A 19. század végének változásai egybeesnek az ipari társadalom első válságjelenségeinek pedagógiai érzékelésével. Így születik meg „a reformpedagógia, amely a pedagógiai gondolkodás és nevelési gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekvő, elsősorban Európában és az USA-ban kibontakozó pedagógiai irányzatok és koncepciók összefoglaló elnevezésére szolgál”. (Németh, 1998)

A későbbi mozgalommá fejlődő irányzat főbb szakaszai a következők: a 19. század végétől az első világháborúig tart az első szakasz. Az Abbotsholme-i New School mintájára létrejövő bentlakásos magániskolák jelentik a nyitányt (*Montessori, Decroly*). A második periódus az első világháborútól a harmincas évekig nyúlik (*Freinet, Steiner, Petersen*), majd a második világháború utáni továbbélés képezi a harmadik időszakot.

A napjaink reneszánszát élő reformpedagógia két jelentős ösztönzés révén növelte hatósugarát. A hatvanas évek diákmozgalmában tüntetők, a háború után az első nemzedék, amely apa és a dolgozni kényszerülő anya hiányában szinte felügyelet nélkül nő fel, jelentős életpasztatlat szerzésére kényszerült már viszonylag fiatalon. A lassan jólétet biztosító nyugati államok mégsem tudták kielégíteni az új nemzedék igényét. Láadásuk a fennálló társadalom éles kritikája mellett élesen elutasította a tradicionális oktatási rendszert, amely szinte teljes egészében az ipari társadalom munkaerőigényének kialakításán fáradozott, és ezt a leghatékonyabban a régi poroszos hagyományokon alapuló oktatásközpontú iskolával vélte megvalósítani. A diáklázadások ráirányították a figyelmet az oktatásra, annak elavult, tanárcentrikus, antidemokratikus jellegére. Ezt az iskolarendszert volt hivatott megjavítani majd száz évvel korábban a reformpedagógia. A századvég filozófiai, kulturális, művészeti irányzatait és az életmód-mozgalmakat magába integráló reformszellemiség felfedezi a gyereket, visszanyúl a nagy elődökhöz: *Rousseau*-hoz, *Nietzsche*-hez, *Tolsztoj*-hoz, *Dewey*-hez. A diáklázadásokat követő oktatási reformok a jóléti társadalmakban a reformpedagógia már kipróbált és jól bevált módszereit veszik át, és építik be az állami oktatásba.

A 20. század utolsó évtizedei rádöbbsentik a szakembereket a globális problémákra, az informatikai társadalom kihívásaira. Új képzési modell szükséges, új tartalom és új formák. A kilencvenes évek elejére megszülető reformok – elsősorban az angolszász országokban – ismét a reformpedagógiából merítenek. A curriculumokba a reformpedagógia legtöbb eszméje általánosan beépül. A gyakorlat, a kreativitás, az alkotó fantázia, a kooperatív tevékenységi formák, a csoportmunka, az experimentális nevelés, a kompetencia alapú képzés fogják meghatározni az új tantervek célkitűzéseit.

A reformpedagógia eszközköszere alkalmasnak bizonyul az iskola megújítására, mivel eredendő célkitűzésében éppen az iskolai képzés és az élet közötti szakadék áthidalása állt. Az intellektuális, receptív individuummal szemben a tevékeny jellem kiformálása a cél, aki az alárendeltség helyett képes a társadalomba szabadon tartozni, minden tekintetben kielégítve aktivitását, érdeklődését, öntevékenységet. Képes szert tenni gyakorlati és szociális tapasztalatokra, képes túllépni a tantárgyi oktatás keretein.

A reformpedagógia népszerűvé válása több szempontból jelen van a mai magyar oktatásban. Megtalálhatók a korábbi elődök iskoláinak működő formái. Magyarországon a rendszerváltás után jelentős iskolaalapítási láz figyelhető meg. A pluralista demokrácia lehetővé tette, hogy az iskolai kínálat is bővüljön. A két világháború közötti reformpedagógiai kezdeményezések újra teret kaptak, újraéledtek, hozzáidomultak a megváltozott viszonyokhoz (Montessori-óvodák, *Waldorf*-iskolák).

Az alternatív iskolák egész sora jött létre, amelyek tovább bővítik a kínálatot. A bővülő és színesedő iskolaválaszték mellé társul a szabad iskolaválasztás, miközben az állami közoktatás is tartalmi és formai változáson esik át. Ennek a változásnak az eredményeként, a posztindusztriális kihívásoknak, a Kelet-Európát érintő rendszerváltásnak megfelelően és az Európai Unió-s csatlakozás elvárásainak jegyében a magyar pedagógia kelléktárában számos reformpedagógiai elem vert gyökeret, és lett az állami oktatás szerves része.

Felmerül a kérdés, hogy e változások csak a külső kényszer hatására gyűrűztek be a magyar közoktatásba vagy a belső fejlődés hozadékának tekinthetők.

A reformpedagógiai elemek erősödése és beépülése a közoktatásba szorosan összefügg a külső kihívásokkal. A magyar oktatási rendszer a 19. századtól – osztrák közvetítéssel – hagyományosan a porosz mintát követte, amely túlélte a 20. századot is. Ennek a később orosszal elegyedett elavult porosz struktúrának a végső összeomlását a rendszerváltás hozta meg. A mai oktatáspolitikai irányelvek az angolszász modellt preferálják, amely számos reformpedagógiai elemet tartalmaz. A magyar hagyományokról sem feledkezhetünk el, amelyeknek újjáéledése bizonyos kontinuitást ad az újszerű elemeknek.

Érdemes szólni az idegen-nyelvtanítás kulmináló szerepéről. Az angol nyelv uralkodóvá válása, a nyugati nyelvek iránti érdeklődés megnövekedése (a kötelező orosz oktatás 1989-es eltörlése után) új feltételeket teremtett a nyelvtanítás területén. A megjelenő modern angol és német tankönyvek egy sokkal fejlettebb módszertani kultúrát hoztak magukkal, és szükségessé tették ennek ismeretét. A könyvek és kiadók mögött új erőt jelentettek a nyelvtanítást ápoló intézetek (British Council, Goethe-Institut, Olasz Intézet, Francia Intézet), amelyek továbbképzéseiken, ösztöndíjaikkal lehetővé teszik, hogy a nyelvet tanítók széles köre új módszertani kultúrát és világlátást sajátítson el. A tanárok lehetőséget kapnak a kooperatív tanulás, a partnern munka, a csoportmunka, az interdiszciplináris, a gyermekközpontú, a cselekvésorientált oktatási formák, a projekt módszer, a portfólió alkalmazásának megismerésére. A motiválás, az új médiatechnikák, az értékelés, mérés újszerű megközelítése, a nyelvkönyvek új kommunikációs kultúrája, életközeli témái segítettek és segítenek az új szemlélet és gyakorlat kialakításában. Az új nyelvkönyvek és a frissen át- vagy továbbképzett tanárok a hivatalos magyar oktatáspolitikánál jóval korábban elkezdték úttörő munkájukat, és korszerű módszertani kultúrájukkal megalapozták a ma végbe menő reformokat.

A reformpedagógiai elemek tárházából maguk az iskolák is válogathatnak, és szabadon beépíthetik módszertani kultúrájukba. A reformpedagógia célját tekintve érték-relativisztikus, tartalmát tekintve az önfejlesztést tekinti feladatának, a személyiséget elsősorban szabályozza, regulatív jellegű, a nevelés folyamata szabad, az aktivitásra épül, hatásszervezési megoldásában naturalisztikus, indirekt. A tanulók életkori sajátosságainak, például a kamaszkornak leginkább az olyan indirekt tanulási formák kedveznek, mint amilyen a projekt módszer. (*Bábosik*, 1996) Az iskolai autonómia megnövekedése lehetővé tette és teszi, hogy az iskolák pedagógiai programjaikban önállóan dönthetnek saját oktatási és nevelési céljaikról és az általuk kívánatosnak tartott módszerekről. A minőségirányítási programokban az iskola hatékonyságának, az oktatás és nevelés minőségi fejlesztésének lehetséges formáit határozzák meg az intézmények. A speciális képzési formák és nevelési programok növelik az iskola kínálatát, javítják piaci helyzetét, és sokkal inkább kielégítik a partneri igényeket. A változatos reformpedagógiai elemek gazdagítják és színesebbé teszik a gyakorlatot.

A megváltozott tanárszerep

A megváltozott tartalom új tanár személyiséget követel meg. Az erre való felkészítésben jelentős szerepet kap a tanárképzés és a tanártovábbképzés. A változó világ új helyzetbe hozza a tanárokat, egy új pedagógiai szerepet és kultúrát vár el tőlük.

A dajka, a nevelő, a házitánító eltűnt a modern társadalmakkal. A nagymamák tekintélye megszűnik, a lakásban nincs hely a nagymama tartós jelenlétére. A kívülről irányított nevelés váltja fel a korábbi belülről irányított nevelést, amely illemre és ismeretekre nevelt. Az intellektuális nevelés kora lejárt, a katedrán tanító és magyarázó tanár személytelen, autoriter pozíciója megszűnik. A kívülről irányított nevelés felszabadítja a személyiséget. Az iskolai nevelés a hangsúlyt a társadalmi alkalmazkodásra helyezi, a szocializáció, a kölcsönös együttműködés, a csoporton belüli alkalmazkodó képesség kap nagyobb figyelmet. A fogyasztás, a barátság, a fantázia felértékelődik, az igazi siker a közösséggel megtalált együttműködésben van. A demokrácia alapelvét erősítő tiszta teljesítmény a sportra redukálódik. A progresszív nevelés nem nevezhető többé progresszívnek, mert alanyai már felszabadultakká váltak, az egyén érdeklődését toleráló nevelési elv ma az individuum kibontakozását gátolja. A modern iskola küllemében is jelentősen megváltozott, kis osztályaiban, csoportjaiban a tanár a demokratikus döntéshozatal elvét a progresszív magániskolákból vette át, és az üzemi, vállalati demokráciához hasonlóan működik. A kívülről irányítottság szempontjából az eszköz a fontos, míg a korábbiakban a morális értékek kerültek előtérbe. (*Riesman*, 1961)

A hagyományos kultúrákban rejlő önkorlátozás, önmegtartóztatás, büntudat és kötelesség eltűnt. Ma nem a pusztá megélhetés a parancs, hanem az önmegvalósítás. A 20. századi civilizáció az ösztönök, a vágyak kiélésére, jogaink érvényesítésére, az önkitaljesedésre buzdít. A hagyományos társadalmak az engedelmség, a hagyomány tiszteletét képviselték, míg a mai kor embere az újdonságot tartja értéknek. A gazdagság, az élet élvezete, a boldogság keresése lesz az autonóm független személyek fő motiválója. (*Hankiss*, 1999)

A tanári foglalkozás társadalmi presztízse nem túl magas. A kaotikus világban szükség van az olyan identitással rendelkező személyre, aki képes megfelelően orientálódni a plurális értékrendben és képes kellő toleranciával megtalálni a generációk közötti kapcsolatot. Nehéz helyzetben van a tanár, akin hatványozottan csapódnak le a gyors változások ellentmondásai. A szakmai kontroll nem működik, az iskolai végzettség sem minden esetben elégséges, a tanárok szakmai kompetenciája és teljesítménye is nehezen megfogható és körülírható. A pedagógus munkájának objektív megítélése, adekvát mérése ma sem teljesen kidolgozott területe a pedagógiának.

A többi szakmától eltérően a ma pedagógusa nem mondhatja el, hogy rutinja révén minden feladat megoldására képes volna. A változó gyerekközeg, a gyorsan megújuló tananyag, az új igények mindig új reakciókat követelnek meg a tanártól.

A tananyag megtanításakor minden alkalommal új motivációs kelléktárat kell a tanárnak életre hívnia, a csoport összetétele ugyanis változó, a tanítás során pedig törekedni kell a tananyag érzékeltes, szórakoztató átadására. A módszertani kultúra szerepe felértékelődött, csak a legváltozatosabb munkamódszerek képesek az esélyegyenlőséget biztosítani és a tanulói érdeklődést fenntartani.

A tanári munka a tantestület közös együttműködését feltételezi az iskolai gyakorlatban. Ez az elvárás nehezen teljesíthető a klasszikus tanárértelmezés jegyében, hiszen egy-egy osztályban egyedül tanító tanár az órán egyedül végzi a tevékenységét. A nyitott ajtók stratégiájával, a „nyitott osztályok”-elvének bevezetésével új értelmezést kap a tanári munka. (*Göhnlich*, 1993)

A tanári munka csak a kooperatív tanulás és tanítás elvén alapulhat. Az együttes munka előnye, hogy az iskola megújulása belülről indul el. A hatalom és a felelősség meg-

osztása egyenértékűvé teszi a csoporttagokat. A kölcsönös munkában kiegészülnek az egyéni hiányosságok, lehetőség van a segítségnyújtásra. A közös munka ugyan időbe kerül, de a legtöbbször mégis időt takaríthatunk meg. Az együttes tevékenység során kapcsolatok épülnek ki, amelyben a közös probléma megoldásra nyílik lehetőség. A munkához bizalomra van szükség, amely erősíti az érzelmi kötődéseket. A kooperatív együttműködés egy folyamat eredményeként képzelhető el. A kis, de súlypontosító stratégiák hoznak eredményt. (Green, Praxis és Schule, 2002)

Az új tanárszerep leemeli a katedráról a tanárt, a tanulók közé helyezi, a háttérben tartja. Tutorként, moderátorként, mediátorként az érzékeltetés, a motiválás, a segítségnyújtás, az érdeklődés fenntartása, a gyakoroltatás és a visszacsatolás a feladata.

A megváltozott tanárszerepből következően megfogalmazódik az igény a tanárok közös iskoláért érzett és tanúsított felelőssége iránt. Ennek megfelelően a pedagógusoknak olyan lehetőségeket és feltételeket kell teremteni, amelyek segítségével a magányos tanári tevékenységet közös, kooperatív formákkal tudják felváltani. A szervezeti fejlesztés, a minőségbiztosítás mint új tanulási stratégia, a team- és a kooperációs készségek fejlesztése, a paragon heverő, szunnyadó, eddig felfedezetlen vagy elfelejtett erők mobilizálása az iskola jobbá tételét, modernizálódását képes előmozdítani. (Gute Schule verwirklichen, effektiv schools-modell)

A hatvanas évek diákmozgalmának serege, a háború után az első nemzedék, amely apa és a dolgozni kényszerülő anya hiányában szinte felügyelet nélkül nőtt fel, jelentős élettapasztalat szerzésére kényszerült már viszonylag fiatalon. A lassan jóléti biztosító nyugati államok mégsem tudták kielégíteni az új nemzedék igényét. Lázadásuk a fennálló társadalom éles kritikája mellett élesen elutasította a tradicionális oktatási rendszert, amely szinte teljes egészében az ipari társadalom munkaerőigényének kialakításán fáradozott, és ezt a leghatékonyabban a régi porosz hagyományokon alapuló oktatásközpontú iskolával vélte megvalósítani.

A jövő iskolája

Az iskolai oktatás kritikája nem új keletű probléma, már a reneszánsz tudósai fáradottak egy gyermekbarát pedagógia kialakításán. A reformpedagógia nagy előfutárai tovább erősítették a kritikai attitűdöt. A reformpedagógusok szinte valamennyien az iskolai oktatás természetellenességének bírálatából indulnak ki.

Carl Bereiter az antipedagógia egyik teoretikusa 1973-ban felteszi a kérdést: Kell-e nevelni? A válasza az, hogy nem, mert a nevelés több kárt okoz, mint hasznot. Jürgen Oelkers kritikájában és válaszában azt vallja, hogy a nevelésnek jövőre és optimizmusra

van szüksége, mert a válsághangulat és a pesszimizmus a pedagógiai gondolkodást gátolja. A kérdés ma úgy hangzik: Tudunk-e nevelni? Hogyan? (Oelkers, 1983)

Az élettől való elszakadás több ponton kimutatható. A tanulás elidegenedett, az ismereteket leírás, modellek, illusztráció segítségével, a gyakorlattól elszakítva adjuk tovább. A tanítás célja nem a tudáshézagok kitöltése, hanem a tanterv követése és az előírtak továbbadása. Az ok-okozati viszonyokat nem a gyakorlati élet tapasztalatán keresztül világítjuk meg, hanem a tantárgyak fogalomrendszerén keresztül jutunk el az absztrakcióig. Elsősorban önmagunkon túlmutató célokért (szakmáért, végzettségért) tanulunk, amelyek a napi gyakorlattól és az életkortól sokszor távol esnek. A tanulás és a megszerzett ismeret alkalmazásának ideje nem esik egybe, így a sikerélmény is elmarad, illetve csak a tanulási teljesítményre, és nem a gyakorlati sikerre vonatkozik. A tanulás egyre hosszabb időbeli folyamat. Az életre való felkészülés olyan hatékony módszereket igényel,

amelyek a tanulókat közelebb viszik a valóságos élethez, mivel már jóval munkába állásuk előtt felnőtté válnak, és tényleges szereplői a gyakorlati életnek. A tudást új szituációkban kell alkalmazni, a megszerzett ismeretrendszer adaptálása a megfelelő kompetenciák elsajátításával lehetséges. (Csapó, 2002)

A „manager-társadalomban” a boldogulni tudáshoz új típusú ismeretekre van szükség, amelyek kialakítására a hagyományos iskola nem képes, ezért szükség van az oktatás teljes körű és mélyreható megújulására. A világban lezajló változások és a magyar rendszerváltás kettős kihívása hatványozott erővel formálja át a magyar oktatási rendszert. A pozitív reformpedagógiai hagyományok és a belülről elindult reformkezdeményezések progresszív folytatására van szükség. A későn jövők, a felzárkózni kívánczók táborának helyzeti előnye, hogy a jóléti államok közelmúltbeli reformjainak tapasztalatát is hasznosítani tudják.

A jövő iskolájának, amely keresi a megváltozott viszonyokra az adekvát választ, nem szabad figyelmen kívül hagynia a nemzeti sajátosságokat, a speciális igényeket jövőbeni stratégiájának kialakításakor. Az oktatás nagyobb sikerrel lesz képes megtalálni a helyes alternatívákat, ha a már meglévő gyakorlat elemeiből kiemeli és továbbviszi az előremutató törekvéseket. Az iskola szerepét, az oktatás paradigmaváltásra adott válaszait a következő szempontok határozzák meg.

- A társadalmi demokratizmus kiteljesedése felszabadította az iskolát a konzervatív, feudális hagyományok és attitűdök sorától, megkezdődött az iskola belső demokratizálódása. A döntések felelőssége, a személyes érdekelttség, az iskolát elérő piaci viszonyok nagymértékben megnövelték az iskola önállóságát.

- Az önállósulás nagyfokú decentralizmussal párosult, amely egyben az állami, központi irányítás csökkenését jelentette, ugyanakkor megszüntette az intézmények egész sorát, amelyek az iskola felügyeletét voltak hivatottak ellátni.

- A belső autonómiával bíró iskola megteremtette a feltételeket ahhoz, hogy az iskola közösségén belül felszabaduljon és meghatározódhasson a kreativitás, hogy valódi alkotó közösség jöhesse létre.

- A minőségbiztosítás és irányítási program belopta az iskola falai közé a menedzser szemléletet, a jövőre orientált tervezést. Létrejött egy olyan új ösztönző rendszer, amely az innovációs elképzeléseknek reális közeget teremtett.

- Az EU-hoz történt csatlakozással, az egységesülő Európához való tartozás követelményeinek megfelelően, a bolognai egyezmény elfogadásával megkezdődött a magyar felsőoktatás teljes körű reformja.

- A NAT-tal, a kerettanterv bevezetésével és a kétszintű érettségi rendszerrel lassan lezajlik a középfokú oktatás reformja.

- A PISA-vizsgálatok eredményei nemcsak a gazdaságilag jóval fejlettebb, de az oktatás területén komoly fiaskókat elkönyvelő országokat kényszerített komoly önvizsgálatra (például Németország, Ausztria, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2004. december 6.) Magyarországon is előtérbe került a kompetencia alapú, a tanulói érdeklődésre építő tanítás szükségessége.

- Az információs és kommunikációs technikák elsajátítása, az idegen nyelvismeret megszerzése elsődleges fontossággal bír a magyar oktatásügy programjában. Számos döntés, intézkedés történt az utóbbi években, hogy az esélyegyenlőség jelszavával párosítva előrelépések történhessenek a lemaradás leküzdésére. (Sulinet-program, számítógép vásárlás adókedvezménnyel, pályázatok, továbbképzések.)

- Napirendre került az új pedagógiai kultúra, az új módszerek meghonosítása a magyar iskolarendszerben. Megjelentek a projektek, a portfólió, a kooperatív tanulási formák, az egyéni, személyre szabott, szabad munkák. A merev tantárgyi oktatás mellett egyre gyakrabban van jelen az interdiszciplináris, komplex tanítási gyakorlat. Az új módszertani kultúra igazából a régi reformpedagógiai, alternatív tanulási, tanítási formáknak a napi

gyakorlathoz alkalmazkodó ötvözetét foglalja magában, előtérbe helyezve a tanulói érdeklődést, az aktivitást, a gyakorlatot. (Nádasi, 2003)

– A változó világ új igényeket támaszt a tanárral szemben is, akitől a korábbi tekintélyelvű gyakorlattal szemben a tanulókat segítő, tanácsadó, moderátor, koordinátor szerepet vár el.

– Az új stratégiát és szemléletet követelő élethossziglani tanulás alternatívája jelentős formai és tartalmi változásokat tesz szükségessé. Az oktatás intézményes háttere gyökeres változásokat él meg. A tanulási korhatár emelkedésével a közoktatás intézményes formái bővültek, szélesedtek. A felnőttképzés, átképzés tömegessé válása, a távoktatás, az e-learning új formákat teremtet meg.

– Egy új értékrend elfogadása és kialakítása méltóan nagy pedagógiai feladatként áll a magyar oktatás résztvevői előtt. Új fogalmakat kell integrálni ebbe a formálódó, ma még leginkább bizonytalan értékorientációba. Nem lehet figyelmen kívül hagyni a globalizációt, a fenyegető környezeti veszélyeket, a fenntartható fejlődést, a multikulturalitást. A nemzeti értékek körül sok a bizonytalanság, a polgári értékrend hiánya nehezen hidalható át. A piacra kényszerített iskola nem tarthatja távol magától a teljesítmény, a siker, az átválthatóság, a hasznosság elvét sem.

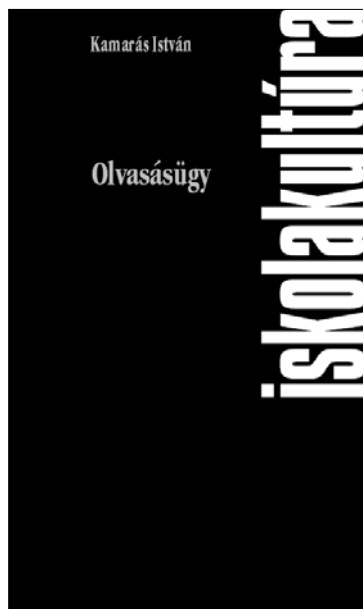
Változó iskola, változó tanárszerep

A 21. század iskolája nyitott iskola lesz, nyitott tantermekkel, újszerű berendezéssel, nagyfokú mobilitással. A növekvő iskolai autonómia révén az iskolák lehetőséget kapnak egyéni arculatuk kialakítására és a piaci, partneri igények mind teljesebb kielégítésére. A szervezeti fejlesztés, a minőségbiztosítás lehetővé teszi a tudatosan tervezett jövőképek kialakítását. A közoktatás kötelező feladatellátását egy sokszínűbb, változatos módszertani kultúrával rendelkező iskolarendszer lesz hivatott kielégíteni, amely a reformpedagógia gyermektisztelő koncepcióját száz évvel születése után eredményesen integrálja szervezétébe. A régi iskola a felnőttek által megfogalmazott elvárásoknak igyekezett megfelelni, az új iskola szándéka szerint a gyermeki elvárásokat is maximálisan figyelembe veszi.

Irodalom

- Akik nyomot hagytak a 20. századon, Neumann Jánostól az Internetig.* (1999) Összeállította: Z. Karvalics László, Napvilág Kiadó, Budapest.
- Bábosik István (2002): *A modern nevelés elmélete.* Telosz Kiadó, Budapest.
- Bastian, J. – Gudjons, H. (1986): *Das Projektbuch.* Hamburg.
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek.* OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
- Buckingham, David (2002): *A gyermekkor halála után.* Helikon Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002): *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Frey, Karl (1982): *Die Projektmethode.* Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Gonhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (1999): A gyermekkor kutatása új megközelítésben. *Műhely*, 5–6. (különkiadás)
- Greber, U. – Maybaum, J. – Priebe, B. – Wenzel, H. (1991): *Auf dem Weg zur „Guten Schulen“: Schulinterne Lehrerfortbildung.* Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Göhnlich, H. D. M. (1993): *Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit Mittelalter.* Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Halász Gábor (2001): *A magyar közoktatás az ezredfordulón.* OKKER Kft., Budapest.
- Hankiss Elemér (1999): *Proletár reneszánsz.* Helikon Kiadó, Budapest.
- Hortobágyi Katalin (1992): A projektesszméről?... *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.
- Husen, T. (1994): *Az oktatás világproblémái.* Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Iskolakultúra*, (2004): 12. Szerzői: Kárpáti Andrea, Tót Éva, Fehér Péter, Komenczi Bertalan.
- M. Nádasi Mária (2003): *Projektkutatás.* ELTE BTK, Oktatásmódszertani Kiskönyvtár, Budapest.
- Németh András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András – Skierra, Ehrenhard (1999): *A reformpedagógia és az iskola reformja.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Németh András (2003): A reformpedagógia gyermekképe. In: Pukánszky Béla (szerk. 2003): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Németh András (1992): A nevelés „kopernikuszi fordulata”. A reformpedagógia létrejöttének neveléstörténeti vázlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 59–72.
- Németh András (1996): Alternatív iskolamozgalmak Európában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2.
- Nagy József (2000): A XXI. század és a nevelés, Osiris Kiadó, Budapest.
- Oelkers, Jürgen (1983): *Antipädagogik: Herausforderung und Kritik*. Agentur Pedersen, Westermann, Braunschweig.
- Philipp, Elmar (1994): *Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung*. BeltzVerlag, Weinheim – Basel.
- Skiera, Ehrenhard (2004): Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia. *Educatio*, 4. 32–43.
- Praxis – Schule (2002): *Zeitschrift*. Westermann Schulbuchverlag, Braunschweig, Hefte. 1–10.
- Riesman, David (1996): *A magányos tömeg*. Polgár Kiadó, Budapest.
- Winn, Maria (1999): *Gyerekek gyerekkor nélkül*. Gondolat, Budapest.



Az Iskolakultúra könyveiből

Filozófia és nevelés

A filozófia köztudatban élő elvontsága ellentétben áll a nevelés gyakorlatra irányultságával, legalábbis látszólag. A filozófiában ugyanis Szókratész óta rendszeresen előbukkan a nevelő jelleg, legalábbis azokban a felfogásmódokban, amelyek a tudás és ezen belül is elsősorban az erkölcsi jó tudásának taníthatóságát vallják.

Szókratész az első, aki a filozófiai reflexiót teljes egészében az ember felé fordítva, a hétköznapi tudás kritikájából indulva, a tudás korlátlan elsajátíthatóságát vallja, melynek kulcsa az önismeret. Az önismeret révén el lehet jutni a tudás legmagasabb szintű formájáig, az erkölcsi jó tudásáig, az erény elsajátításáig. Mivel Szókratész meggyőződése volt, hogy erre minden ember képes, athéni polgártársait előszóban erre tanítva nevelőként lépett fel. Szókratész tehát szándéka szerint nevelője akart lenni embertársainak, akik közül számosan ekként is ismerték el. A másik példa a filozófia történetéből Schopenhauer, akinek filozófiája meglehetősen későn talált értő befogadókra, életét nagyrészt magányosan, társak és tanítványok nélkül kellett eltöltenie, de Friedrich Nietzsche 1873 és 1876 között megjelent „Korszerűtlen elmélkedések” (Unzeitgemäße Betrachtungen) című írásainak egyik részét éppen Schopenhauernek szenteli „Schopenhauer mint nevelő” címmel. A személy, aki ennek az írásnak a középpontjában áll, olyan nézőpont kialakítására ad alkalmat, amelyen keresztül Nietzsche egyrészt korkritikát gyakorol, másrészt beszédhangként szolgál egy lehetséges jövő számára. Ebben a műben is a filozófus elsősorban életével, morális hatásával lesz nevelő. Nietzsche szerint, aki őt választja, az nem a boldogság után fut, vagy a sikert hajszolja, hanem a heroikus életre törekszik. Bár Szókratész önmagára vállalt tanító szerepe demokratikus eszmények, Nietzsche Schopenhauer-interpretációja pedig arisztokratikus felfogás jegyében született, mindannyian csak szűk körben tudtak a maguk idejében hatást kifejteni. A filozófia minden időben – az ókori Athénben és a modern Európában is – kénytelen volt szembesülni azzal, hogy nevelő szándékai esetleg hatástalanok maradnak, vagy félreértik azokat, ha új eszmék, értékek jegyében fogalmazzák meg őket, de úgy tűnik, ez az életben viselt sajtós kockázatnak tekinthető a filozófia számára.

Antropológia és nevelés

Napjainkban a filozófia két területen mutat kapcsolatot a neveléssel: az egyik az antropológia, a másik az etika. Természetesen mindkét diszciplína jellegadó vonásai alaposan átrajzolódtak az elmúlt két-három évtizedben. Az antropológia kortárs kritikája szerint az emberről szóló tradicionális beszédmód végképp túlhaladottá vált. A tradicionális itt az absztrakt, szinguláris és maszkulin jelleget érinti, és eszerint a túlságosan elvont és általános egyént, aki a hagyományos beszédmódban mindig kizárólag férfiként jelent meg, fel kell, hogy váltsa az élet világába és a közösségbe beágyazott személyről való beszéd, aki férfiként vagy nőként is megjelenhet.

A múltban az ember fogalma összekapcsolódott a környező világ humanizálásának programjával. Manapság az a kérdés merül fel, hogy az e cél elérésére szolgáló eszközök alkalmasak-e még a megváltozott körülmények között eredeti feladatuk betöltésére. A vi-

lág humanizálása feltételez egy bizonyos emberképet, illetve azt, hogy milyenné kell válnia az embernek. (1) Az antropológiában mindig jelen van a programatikus és projektjellegű irányultság, amelyben az ember jövőbeli teljességének gondolata fogalmazódik meg. Ezen az alapon viszont az antropológia összekapcsolódik a pedagógiával. Immanuel Kant az „Antropológia gyakorlati szempontból” (Anthropologie in pragmatischer Hinsicht) című munkájában határozottan elválasztja egymástól egyfelől annak leírását, hogy a természet mivé alakítja az embert, vagyis a fiziológiai antropológiát, illetve a gyakorlati antropológiát, vagyis azt a kérdést, hogy az ember mivé képes formálni önmagát. Ez a kettősség a 20. században is fennmarad: egyfelől adódik az embert feltétlenül szabad lényként tételező álláspont, másfelől az, amelyik az embert túlélőgépnak tekint a fajok, gének stb. versenyében. Ez a dichotómia is sürgeti az újragondolt, reflexív antropológia kialakítását. Ennek egyik lehetősége a történeti antropológia. Ez olyan antropológia, amelyik figyelembe veszi mind tárgyának, mind módszerének történetiségét. Ez a kettős historizálás viszont az univerzális emberfelfogás feloldódásához vezet, és ebben a helyzetben jelenik meg a tökéletesség és a megjobbíthatatlanság mint az antropológiai reflexió két vonatkoztatási pontja. Az univerzális embert tételező antropológia a tökéletesség programját foglalja magában. Mindazt, ami ezt veszélyezteti, kiküszöbölik. Így az embert elhatárolják az állatvilágtól, valamint teljes értetlenséggel viseltetnek más korok, kultúrák iránt, ezek legfeljebb csak mint kezdetleges előképek jöhetnek számításba. Az antropológiai reflexió köréből kiiktatódnak azok a projektek, amelyek az emberi perfektibilitás határait, illetve a megjobbíthatatlanság kérdését feszegetik, mint például Elias Canetti kísérlete a tömegek antropológiájának megalkotására („Tömeg és hatalom”). Csupán a racionalitás mítoszba hajlása után válhatott az emberi megjobbíthatatlanság kérdése a perfektibilitással egyenrangú témává a kortárs antropológiában. Mivel ezek tekinthetők az antropológia két szélső pólusának, nem oldhatók fel egymásban. Ezen az alapon már nem várható el, hogy választ találjunk arra a kérdésre, mi az ember lényege. A feladat a tényleges emberi tapasztalatok analízise, és ezen keresztül az ember analitikája olyan kérdéskörök mentén, mint a folytonosság-megszakítottság, önteremtés és genealógia, egyéni képzelőerő és társadalmi képzelet.

Etika és nevelés

Az etika szintén magában foglalja az ember nevelhetőségének feltételezését. Egyik oldalról ez a saját morál és a társadalmi konkrét erkölcs összehangolását jelenti, melyben az egyén bensővé teszi a közösségi normákat. Másrészről pedig beleértendő az önnevelés folyamata, melynek végső értelme, hogy a morális szubjektum jóra való hajlamából jóra való készséget fejleszt. Az előbbi folyamat a nevelés felől szemlélve maga a szocializáció, amely a nevelésnek részben előfeltétele, részben következménye. A kettő – nevelés és a társadalmi normák belsővé tétele – egymást feltételezi, kölcsönhatásuk során bontakozik ki az erkölcsi élet alanya, a személy. Az önnevelés pedig ennek az előbb vázolt folyamatnak a megléte esetén következhet be, amikor az erkölcsi normákat belsővé tett morális szubjektum egyre könnyebben és állhatatosabban teszi a jót, mivel – ahogy erre utaltunk az előbb – jóra való hajlamából maradandó jóra való készséget fejlesztett, tudatosan és folyamatosan.

Azonban az etika néhány fontos belső összefüggése is alaposan átrajzolódott az utóbbi időben. A legfontosabb változás az etikai szemléletnek a környezethez, a természethez való viszonyában zajlott le. (2) A hagyományos etikákban az embernek az emberen kívüli világhoz való viszonya erkölcsi szempontból neutrálisnak számított. Az emberi tevékenység hatásai sokáig még nem voltak olyan jelentősek, hogy ennek erkölcsi vonatkozásokat tulajdoníthattak volna. Másrészt az etikai viszony csak az ember-ember közti kapcsolatra terjedt ki, nem vonta körébe a természeti létet mint a társadalmiság előfeltételét. Harmad-

részt az emberi természetet is állandónak tekintették, melynek kedvezőtlen átalakulására nem gondoltak. Miután azonban az ember által létrehozott második természet mérhetetlenül nagyra növekedett, és hatásaiban egyre inkább negatív jegyek is felerősödtek, az első természet sebezhetőségének felfedezése a 20. század második felében egy új típusú felelősség követelményét fogalmazta meg. Még a hagyományos antropocentrikus felfogásból kiindulva is könnyen belátható, s ez a természet megővését erkölcsi parancssá az teszi hogy az emberiség sorsa függ a természet állapotától.

A tudással kapcsolatban is új erkölcsi követelményként fogalmazódik meg: tudásunknak összemérhetőnek kell lennie tetteink következményeivel. Ennek a követelménynek a teljesítését különösen megnehezíti, hogy előrelátásunk mindig technikai tudásunk mögött marad. Ahhoz a technikai színvonalhoz, mellyel manapság az emberiség egy része rendelkezik, nem társul hasonlóan magas színvonalú felelősségtudat. Mindenesetre egy

Napjainkra – Kierkegaard és Nietzsche által már elemzett módon – az esztétikai egzisztencia a morális szubjektum tagadásává vált. Ezt Kierkegaard-nál az erkölcs konkrétságának megfelelően az időtartam és a tér megtagadásával éri el, amely által a tér- és időviszonyokon felülemelkedve könnyedé, ugyanakkor démonikussá válik. Nietzsche szerint a világ csak esztétikailag igazolható. Kijelentése ma aktuálisabb, mint valaha, hiszen a médián keresztül egy olyan látványvilág gyakorol hatást naponta emberek millióira, amelyik a létét és igazolását kizárólag az érzékelés és az érzékiség hatásaiban találja meg, ugyanakkor e behatároltság ellenére új univerzumnak mutatja fel önmagát.

újabb etikai diszciplína, a környezetetika szükségessége és lehetősége napjainkra végérvényesen adottá vált.

Az új típusú tudás és az új normák átadása az etikai reflexiót végül a pedagógia és a nevelés felé irányítja, és felveti a nevelés igazolásának kérdését. Ugyanis a „nevelés klasszikus igazolásai, amelyek a vallásos emberképek, vagy az egységes emberi természetről alkotott antropológiai elképzelések segítségével történnek, ma már nem kielégítőek, mivel nem tesznek eleget a differenciaelméleti igényeknek, s főként mert nagyon alacsony szinten határozzák meg a nevelést.” (3) A nevelésnek minden mélyebben reflektált meghatározási kísérletei viszont számos paradoxont és feszültséget hoznak felszínre, de úgy tűnik, ezek a problémakör immanens alkotóelemei. Az egyik ezek közül az, hogy a nevelésnek úgy kell normákat közvetítenie, hogy közben szem előtt kell tartania az erkölcs dinamikus voltát, és azt, hogy az erkölcsi világok teljesen soha nem ellenőrizhetők. A másik, hogy a nevelés célokat tűz ki, hatásait előre kiszámítja, miközben egy adott helyzetet soha nem teszi lehetővé, hogy a hatásokat maradéktalanul előre ki lehessen számítani, azaz semmiféle nevelésnek nincs garanciája a biztos sikerre. A mai nevelés egyik fontos vonása, hogy kénytelen eltérni a bizonyosság hiányát. A bizonyosság hiánya azonban a tévedésre való képességnek, s így módon a tanulásnak a feltétele. (4)

A nevelés etikai reflexiójában tehát ezek nyomán a nevelés úgy rajzolódik ki, mint sajátos kommunikációs folyamat, melynek témája az erkölcs.

Esztétika és nevelés

A filozófia két diszciplínájának a neveléssel való fentebb vázolt kapcsolata mellett van még egy olyan terület, amelyre ki kell térnünk, mert napjainkban egyre fokozódó hatással van a mindennapi életre, így egyfajta – szándékos vagy szándéktalan – nevelő jelleg

is hozzákapcsolódik, és ez pedig az esztétikum világa. Az esztétikai minőség már az újkori filozófia korai szakaszában előhívta a filozófiai reflexiót. Elsőként episztemológiai jelentőségét ismerték fel, hiszen a kifejezés megalkotója és első tematizálója, *Alexander Baumgarten* 1751-es 'Aestheticá'-jában már úgy határozza meg, mint a megismerés önmagában megálló szféráját, amely az érzékszervi tapasztalat terén nyújt ezen a szinten kielégítő ismereteket. Kant 'Az ítéelőerő kritikájá'-ban ('Kritik der Urteilskraft' 1790) az esztétikumot – önállósága mellett – már az erkölcsi és a tudományos tudás közötti összekötőnek, közvetítőnek tekintette, amelynek magának is vannak etikai dimenziói és nevelő hatása a fenséges és az eszményi szép minőségének megtapasztalása nyomán.

Napjainkra – *Kierkegaard* és *Nietzsche* által már elemzett módon – az esztétikai egzisztencia a morális szubjektum tagadásává vált. Ezt *Kierkegaard*-nál az erkölcs konkrétságának megfelelően az időtartam és a tér megtagadásával éri el, amely által a tér- és időviszonyokon felülemelkedve könnyeddé, ugyanakkor démonikussá válik. *Nietzsche* szerint a világ csak esztétikailag igazolható. Kijelentése ma aktuálisabb, mint valaha, hiszen a médián keresztül egy olyan látványvilág gyakorol hatást naponta emberek millióira, amelyik a létét és igazolását kizárólag az érzékelés és az érzékiség hatásaiban találja meg, ugyanakkor e behatároltság ellenére új univerzumnak mutatja fel önmagát.

Ugyanakkor létezik korunkban az esztétikai tapasztalatnak egy jótékony oldala is: általa közvetíthető egy univerzális pluralizmus, amely miatt fel kell adni az átfogó nagy egységek tételét. Egy ilyen posztmodernnek tételezhető világban kizárólag a cselekvés kontextualitása adott, az életformák sokfélesége, amelyek az individuumok közötti interakciókból adódnak. Az ilyen plurális interakció nyomán viszont olyan kortárs filozófusok, mint *Jean-Francois Lyotard* és *Michel Foucault* arra a következtetésre jutnak, hogy ebben a folyamatban maga a társadalmi szubjektum oldódik fel (ahogy azt a kora újkor megformálta).

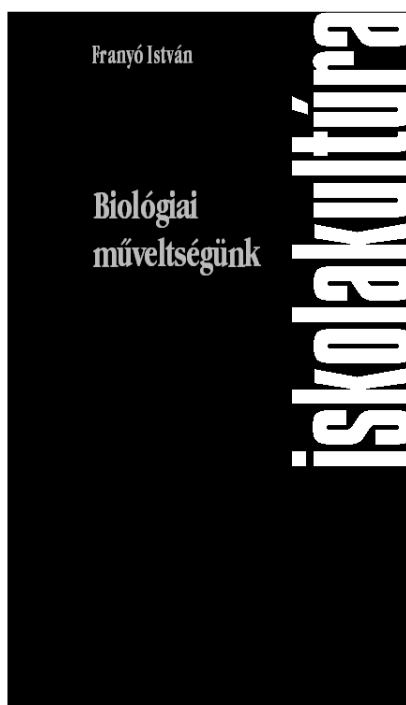
Lyotard 1979-es, elhíresült írása – 'Le condition postmoderne' – jellemző módon már címében is többféle fordítást eredményezett. A mű németül 'Das postmoderne Wissen' (A posztmodern tudás) címmel jelent meg, amit egy ideig a magyar szóhasználat is átvett. Az 1990-es évek elején, a magyar nyelvű fordítás megjelenésekor (5) a mű 'A posztmodern állapot' címet kapta, de ismerünk ebből az évtizedből olyan változatot is, mint: 'A posztmodern feltétel'. (6) Ez a talányosnak tűnő változatsor pusztán azt jelzi, a francia filozófus műve jól megválasztott címével egyszerre utal mind a három konnotációra. A tudás nála valóban állapot és feltétel is egyben, hiszen annak a folyamatnak az elemzését kísérli meg, amelynek eredményeként a tudás a társadalomban legitimálódik. Ezeknek a végső bázisa valamilyen elbeszélés, narratíva. *Lyotard* szerint a posztindusztriális társadalomban megkérdőjeleződnek az átfogó nagy narratívák, az új típusú tudás nem valamilyen univerzális alapeszme, hanem heterogén gondolkodási stratégiák gyűjteménye. Felfogásmódja eszerint elsősorban az oktatás területét érinti, és valóban nagy teret szentel a tudástermelés bázisainak, az egyetemeknek, de a nevelés vonatkozásában is fontos ez az írás, hiszen tagadja a személy mögött meghúzódó átfogó rendet. Míg *Lyotard* a tudás legitimitációjának módozatait kutatja, *Michel Foucault* a tudás megszerveződésének történelmi formáit tekinti át a hatvanas-hetvenes években írott nagy hatású munkáiban ('A szavak és a dolgok' – 'Les mots et les choses', 'A tudás archeológiája' – 'L'Archéologie du savoir'). *Foucault* tevékenységében megjelenik a karteziánus újkori én kritikája, a szubjektum középpont-nélküliségének kimutatása. Feltételezi, hogy a szubjektivitás középpont nélküli, differenciákra épülő beszédmódokban, ahogy ő nevezi, diskurzus-sorozatokban szerveződik meg. A világ tehát az utóbb említett két, a mai Európában meghatározó hatású gondolkodó munkáiban uralkodó középponti rendezőelv nélküli, melyben a sokféleség jellemző.

A plurális univerzum ugyanilyen erkölcsöt feltételez. Az ehhez kapcsolódó nevelés helyzetei és cselekvései eseményjelleggel öltönek, amely azonban kontextusában olvasa-

tokat implikál, melyek szüntelenül át- és felülíródnak más olvasatokkal való kölcsönhatásukban. Mint látható, az így vázolt összefüggés nem jelenti a teljes relativizmust, hiszen megvan benne a szabályozóelv, amelynek általános érvénye egyúttal lehetővé teszi a közvetítést, a kommunikációt, mindazt, ami korunkban a nevelés feltétele is egyben.

Jegyzet

- (1) A következő gondolatmenet forrása: Kamper, Dietmar – Wulf, Christoph (1998): A tökéletesség és a megjobbíthatatlanság közötti feszültség. In: Kamper, Dietmar – Wulf, Christoph (szerk.): *Antropológia az ember halála után*. Jászöveg Kiadó, Budapest. 7–14.
- (2) Vö: Hársing László (1999): *Bevezetés az etikába*. Bíbor Kiadó, Miskolc. 110–113.
- (3) Oelkers, Jürgen (1998): *Nevelésetika*. Vince Kiadó, Budapest. 9.
- (4) Uo. i.m. 14–16.
- (5) Bujalos István (1993, szerk.): *Posztmodern filozófiai írások*. Budapest.
- (6) Bókay Antal (1997): *Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban*. Budapest.



Az Iskolakultúra könyveiből

Kereszténység és értékválság

Széles körben elterjedt nézet, hogy Magyarországon (Európában, a nyugati civilizációban, általában a modern világban) súlyos értékválság van. Ha pedig a keresztény értékrendet tekintjük, akkor még súlyosabb a helyzet.

A leggyakrabban emlegetett példák: a házasság, a család válsága; a kábítószerbe és öngyilkosságba menekülés fiatalok és középkorúak esetében; az öregek elhagyatottsága és kiszolgáltatottsága; a csökkenő szolidaritás és felelősségtudat; a tekintély és a fegyelem hanyatlása minden téren; az olcsó és közönséges szórakozási lehetőségek előnyben részesítése; az anyagiasság; a bűnözés növekedése. Ha a keresztény értékek válságáról szeretnénk többet tudni, akkor – a fentiekén kívül – az ünnep hanyatlása, a vallásos nevelés iránti igény csökkenése, a hit egyes alaptételeinek kétségbe vonása, az abortusz problémája, a házasság intézményének kikezdése kerülnek elő, de a sort nyilván lehetne még folytatni.

Az értékek világa

Először is vessünk egy pillantást – ha csak madártávlatból is – az értékek világára. Személyes életünkben sokféle dolgot tartunk értékesnek: tárgyakat (például egy ékszer vagy egy fényképgyűjteményt); állatokat (háziállatot vagy haszonállatot); személyeket (szüleinket, gyermekeinket, barátainkat); emberi kapcsolatokat (az említett személyekhez fűződő szeretetünket, nagy emberek ismeretségét); tulajdonságokat (a nagylelkűséget, a mély hitet, a szavahihetőséget); célokat (elvégezni egy iskolát, fölépíteni egy házat); emlékeket vagy élményeket (egy utazást, egy találkozást); tapasztalatokat (egy munka elvégzését, egy utazást, egy jól sikerült házibulit) – egyszóval minden olyan dolgot, amelyért hajlandók vagyunk más dolgokról lemondani, azokat elveszíteni, fölládozni, eladni; amelynek megszerzéséért erőfeszítéseket teszünk; amelyről úgy véljük, hogy birtoklása számunkra valamilyen értelemben fontos és jó. Az érték, a jó és a fontosság szorosan összetartozó fogalmak. Az értékben jót látunk, és a sokféle értéket fontosságuk alapján rendezzük. A rendezést nevezhetjük értékrangsorolásnak, vagy egyszerűen csak értékelésnek.

Számos érték nyilvánvalóan olyan, amelyet sokan osztanak, követnek; és vannak olyan értékelések (vagyis értékrangsorolások), amelyek az idők folyamán bizonyos szilárdságra, tartósságra tesznek szert, s mint ilyenek maguk is értékeknek számítanak. Célzerű és ésszerű törekvés tehát, hogy az azonos értékeket követő vagy azonos értékrangsorot valló emberek társuljanak is egymással ezeknek az értékeknek és értékeléseknek a követésére és védelmére, valamint a közöttük kialakuló konfliktusok (amelyek egyetlen személyen belül és személyek között is fölmerülhetnek) a megoldására. Rengeteg emberi közösség kifejezetten ezért jön vagy jött létre, mások pedig egyszerűen alkalmasnak bizonyultak ilyen feladatok ellátására is. Némelyikük tartósan fennmaradt, mások rövidebb életűek voltak. A vallással összefüggő értékek és értékelések ilyen szervezetre találunk az egyházakban; a szülő-gyermek viszonytal, a neveléssel, az otthonnal, valamint számos mindennapos készség elsajátításával kapcsolatos értékek és értékelések legtartó-

sabbnak bizonyult intézménye a család; a munka jelentős részét ma elkülönült gazdasági, illetve hivatáshoz kötődő szervezetekben végezzük; az oktatás ugyancsak a családtól és a gazdasági szervezetektől elkülönült iskolarendszerben zajlik; egyes szabadidős és hobbi-tevékenységek pedig a megfelelő sport- és egyéb szövetségek, klubok révén valósulnak meg, ezek igyekeznek tartóssá tenni a hozzájuk kapcsolódó értékeket és értékeléseket.

E szervezetek, intézmények, társulások értelemszerűen mindig a teljes embert szólítják meg, bennük mindig teljes emberként veszünk részt, tehát csak egy bizonyos elvonatkoztatási szinten igaz az, hogy egyes értékek és értékelések kitüntetett módon kapcsolódnak hozzájuk. A család a vallási ismeretek elsajátításának is a helye; az egyházak is megkövetelik az erkölcsi értékek követését; egy vállalati irodát is lehet széppé tenni; egy futball-csapatban is kialakulhatnak mély barátságok. Mindazonáltal igaz, hogy ezek az intézmények és társulások többnyire kiemelnek valamilyen értéket vagy értékcsoportot a többi közül, amely számukra fontosabb. A családban a szeretet, a türelem; a futballcsapatban az összetartás, a küzdőszellem; a vállalatban a lojalitás, a szorgalom kitüntetett értékek.

Külön figyelmet érdemel végül a politikai közösség, amelytől azt várjuk el, hogy az összes értéket védelmezze, egyeseket pedig akár aktívan elő is mozdítson. Sőt, vannak olyan értékek, amelyeket elsősorban ettől a közösségi formától várunk el, mert csak az képes biztosítani őket. Ezek az értékek lehetnek olyanok is, amelyeket nem kizárólag egyetlen politikai közösség képes nyújtani (a modern nyugati felfogás politikai értéknek tekinti a demokráciát, a törvény előtti egyenlőséget, az emberi jogok egy részét, de eze-

A legalapvetőbb tévedés mindenképpen az, ha megpróbálunk különbséget tenni specifikusan keresztény (értsd: csak a keresztények számára érvényes) és specifikusan nem-keresztény értékek között.

ket nem korlátozza egyetlen politikai közösségre); s lehetnek olyanok is, amelyek képviselését (de nem elismerését) rendszerint csupán egyetlen politikai közösségtől várjuk el. Ez utóbbiakat szoktuk a nemzeti hagyomány értékei közé sorolni. Elvárjuk, hogy gyermekeinknek kitüntetett szerepben oktassák a nemzeti történelmet és irodalmat; hogy a politikai közösség védje a tagjainak túlnyomó többségét összekötő nyelvet; hogy legyenek

nemzeti ünnepeink és jelképeink; hogy a jelentős teljesítményt nyújtó polgártársaink ne zárkózzanak el attól, hogy közös nemzeti hovatartozásunk okán büszkéik lehessünk rájuk; hogy külföldön is értéknek számítsa az, hogy az adott politikai közösséghez tartozunk; és így tovább.

Értékbeli és értékrangsorolási konfliktusok

Az értékek világa tehát rendkívül gazdag és sokszínű. Éppen ezért gyakorlatilag elkerülhetetlen, hogy benne konfliktusok alakuljanak ki. Előfordulhat, hogy két érték birtoklása kizárja egymást. Az embernek nem lehet nagyon sok bensőséges barátja. Vannak hivatások, amelyek mellett nehéz vagy éppen lehetetlen teljes értékű családi életet élni. Sok gyermekkel és átlagos jövedelemmel nehéz sokat utazni. Mindazonáltal ezek az értékek rendszerint nem zárják ki teljes mértékben egymást: az egyik értékből kevesebbel, a másikkal többel rendelkezhetünk, de választanunk kell, hogy melyikből akarunk többet, s melyikből kevesebbet. De akár kényszerű, akár önként vállalt okból valamelyik értékből kevesebbet tudunk birtokolni, mint egyébként szeretnénk, azt veszteséggé érezzük meg, még akkor is, ha a nagyobb vagy több érték ezért kárpótol minket.

Abból is kialakulhatnak konfliktusok, hogy sokan törekszenek olyan értékre, amelyből kevés van. Ez lehet valamilyen értéktárgy éppúgy, mint emberi személy: hiába szereti ugyanolyan őszintén két férfi ugyanazt a nőt, feleségül csak egyikük veheti.

Az értékek nem szubjektívek, noha ezt is gyakran halljuk. A legtöbb esetben teljesen természetesnek vesszük, hogy magukról az értékekről nem kell vitáznunk, hiszen ki

mondaná, hogy a gyermek, a szülő, a szeretet, a szerelem, a szavahihetőség, az otthon, a világlátottság, a nevetés, a tudás, és sok minden más nem magától értetődően értékes és jó. Ami – legalábbis részben – valóban szubjektív, az az értékek rangsorolása, a közöttük való választás, konfliktusaik föloldásának a módja. A vita ezekben az esetekben egyenesen föltételezi, hogy más értékekről egyetértés van a vitázó felek között. Így az ateista nem tartja értéknek a hívő hitét, mégpedig azért nem, mert azt tévedésnek tartja; de föltételezi, hogy a tévedést mint olyat a hívő sem tartja értékesnek. Aki nem tartja értékesnek az olyan házasságot, amelyben a felek megegyeznek abban, hogy szabadon létesíthetnek szexuális kapcsolatot másokkal, az nem a szexuális kapcsolat értékét vonja kétségbe, nem is a szabadságát általános értelemben, hanem úgy véli, hogy ebben az esetben a házasság igazi értéke elvész. Aki pedig azt tartja értéknek, hogy mások őt ellenszolgáltatás nélkül szolgálják és magukat neki alá vessék, az bele fog ütközni abba az általános nézetbe, amely a kényelmet és a szabadságot értéknek ismeri el ugyan, de elutasítja, hogy az ember embernek való önkényes vagy ellenszolgáltatás nélküli alávetése ennek elfogadható eszköze.

Azt is láttuk, hogy léteznek szilárd, tartós rangsorolások, konfliktusmegoldási módok, amelyeket intézmények és szervezetek védenek és képviselnek, tehát amelyekkel kapcsolatban vitának igazából nincs is értelme. Nem kérdés, hogy egy iskolában elsősorban a tanulási teljesítmény és az intellektuális képességek alapján kell az osztályozásnak történnie, nem pedig a morális példamutatás vagy a vallásos elkötelezettség alapján. Ez az iskola feladata, különben nem volna az, ami.

De hadd ismételjük meg, hogy az intézmények által nem védett vagy az intézmények által ellentmondóan képviselt értékrangsorokról is vitatkozni szoktunk, tanácsokat kérünk és adunk egymásnak, vagyis föltételezzük, hogy a jó és a rossz, illetve a jó és a jobb választás között valamilyen értelemben objektív – vagyis a másik ember számára is belátható – különbség van. Ez élteti a családi magazinok tanácsadó rovatait, a televíziós beszélgető-műsorokat, sőt bizonyos fokig még a szappanoperákat is. S ezekről szólnak a nagy görög tragédiák, amelyeket olyannyira magunkénak tudunk érezni: hiszen ezek éppen abba az örökké aktuális helyzetbe állítanak minket, amelyben nem segít semmilyen intézmény, semmilyen megszokás és rutinjeljárás, a szereplők önmagukon kívül csak egymás tanácsaira és személyiségére számíthatnak – miközben az értékek érték volta minden vitán fölül áll.

Az értékek hatása

Végül külön kell tárgyalnunk az értékek és az értékelő személy kapcsolatát. Elemi emberi tapasztalat, hogy nem minden érték „való” akárkinek, akármikor, akármilyen körülmények között. Ez a tény sem azt fejezi ki, hogy az értékek „szubjektívek” volnának, vagy hogy az értékelések zöme „szubjektív” volna, tudniillik abban az értelemben, hogy ki-ki tetszésére van bízva, hogy eldöntse, mi „való” neki, vagy hogy számára melyik érték milyen mértékben „való”. Természetesen az értékek rangsorolását, a közöttük kialakuló konfliktusok feloldását – intézmények, rutinjeljárások híján – mindenki maga végzi, de senki sem szuverén „ura” saját személyiségének és általában az emberi természetnek (ezért is keres tanácsot, keres mintákat, igyekszik tanulni mások viselkedéséből). A morálfilozófia, a teológia, a pszichológia, sőt – vagy talán leginkább – a közönséges ész által az évszázadok során fölsímt és elraktározott igazságok ismerete nélkül sokkal nehezebb dolga van az egyes embernek akkor, amikor az értékek szerepével kapcsolatban saját vagy közvetlen hozzátartozóinak életére nézve fontos döntéseket kell hoznia. Szerencsére ezek az igazságok – amelyek természetesen maguk is értékek, s kétségkívül a legfontosabbak közé tartoznak – eléggé ismertek. Ilyen például az, hogy a gyermekek személyisége „éretlen”, ezért fokozott védelemre szorul, s bizonyos értékek (például a szexualitás, a tudás egyes területei, az önállóság, egyes esztétikai értékek) egyszerűen „nem

valók” nekik; hogy a jólét, a kényelem, a tudás, a tárgyakhoz, személyekhez való kötődés és számos egyéb érték az emberi természet sötét oldala miatt morális és pszichés károkat, akár súlyos károkat is okozhat, s ezért nem „való” mindig mindenkinek, minden mennyiségben; hogy ugyanaz az érték az egyik embert jobbra képes tenni, a másikat rosszabbá teheti (például a visszanyert egészség az egyik embert hálássá és másokra figyelővé tesz, a másikat zsarnokká vagy kórosan aggályossá); hogy az egyik társadalomban a demokratikus intézményrendszer inkább méltóságra és civil bátorságra nevel, a másikban viszont gyűlölködést és anarchiát okoz – és így tovább.

Összefoglalóan tehát azt mondhatjuk, hogy az értékek világa sokszínű; hogy ennek fenntartásában egyének és közösségek egyaránt fontosak; hogy az értékek között és érték rangsorolások között is óhatatlanul konfliktusok alakulnak ki, amelyek megoldása részben intézmények dolga; hogy az értékek nem szubjektívek, az érték rangsorolások pedig részben azok, részben nem; hogy az értékekkel és érték rangsorolásokkal kapcsolatos viták az emberi élet természetes velejárói; s hogy az értékek hatása az egyes emberre vagy közösségre nem mindig ugyanaz.

A kereszténység és az értékek világa

A kereszténység mint vallás

A keresztény vallás, elfogadva az Ószövetség alaptanítását, azt állítja, hogy a világ, s benne az ember, végső soron érték, vagy legalábbis értéknek van szánva. A Teremtés alapvető minősége – a Teremtő jó voltából adódóan – a jóság. A rossz eredete ezért nehéz kérdés, szerencsére itt ezzel nem kell foglalkoznunk. Úgyis elég feladat azt az állítást belátni és elfogadni, ami az említett tételből következik, noha sok mai keresztény számára furcsán hangzik, hogy tudniillik nincsenek keresztény értékek. Kevésbé furcsán fogalmazva: csak keresztény értékek vannak. Ez annyit jelent, hogy minden, ami érték, ami jó, ami Istentől akart, az belefér a kereszténységbe. Még az az evangélium is, amelyik a legélesebben állítja szembe egymással a világot és az egyházat, a világosság és a sötétség birodalmát, Prológusában azt állítja, hogy az Ige, amikor megszületett, saját tulajdonába, az övéi közé jött, bár azok nem ismerték fel. Vizsgáljatok meg mindent, mondja *Szent Pál*, s ami jó, azt tartsátok meg. Mindennek, ami érték, helye van Isten országában.

Ezek persze nagyon általános és ezért a gyakorlatban kevésbé használható igazságok, de rendkívül fontosak, mert kijelölik a helyes gondolkodás irányát, illetve rámutatnak a lehetséges félreértésekre és tévedésekre. A legalapvetőbb tévedés mindenképpen az, ha megpróbálunk különbséget tenni specifikusan keresztény (értsd: csak a keresztények számára követendő) és specifikusan nem-keresztény értékek között.

Ez azonban nem jelenti azt, hogy ne volnának olyan értékek, amelyeket a kereszténység valamilyen okból különösen is a magáénak érez, vagy – erőteljesebben fogalmazva – elsősorban a keresztény vallás tett és remélhetőleg tesz ma is a világ számára hozzáférhetővé. Ilyen az ember megváltottsága, azaz fölszabadultsága és visszanyerhető kegyelmi állapota, ilyen a töredelmes szív és a megbocsátó szív, ilyen a férfi és a nő egyenrangú – helyesebben kölcsönös és kizárólagos önátadáson alapuló – kapcsolata, ilyen az egyetemes emberi szolidaritás (nem a „minden ember egyforma szeretése” értelmében, hanem a „legközelebbi rászoruló – akárki is legyen – szeretése” értelmében), ilyen a filozófia és a tudomány, vagyis az egyetemes emberi értelem, s ilyen a rendezett és korlátozott hatalommal rendelkező, egymást kiegyensúlyozó intézmények által fenntartott társadalom. Természetesen ezek kisebb vagy nagyobb mértékben másutt, más civilizációkban, társadalmakban is ismert értékek, de a keresztény társadalmakban – nagyjából a nyugati civilizációban – ezek az értékek minden más társadalomhoz képest sokkal meghatározóbb és intézményteremtő értékeknek bizonyultak. A kegyelem és a megváltottság

intézménye a látható és a láthatatlan egyház; a megbánás és a megbocsátás hatása a büntetőjog és a büntetési eszközök lassú humanizálása, a jog átmoralizálása; a férfi és a nő partneri kapcsolatának intézménye a szabad választáson alapuló és megszentelt házasság; a szolidaritás intézményei a betegápoló szerzetesrendek és a belőlük eredő kórházrendszer; a tudomány és a filozófia értékének védelmezői az egyházi iskolákból kinövő egyetemek; az erkölcsileg is elszámoltatható hatalom és a rendezett, kiegyensúlyozott társadalom ezernyi intézményét pedig itt fölsorolni sem tudjuk.

Aligha kell bizonygatni, hogy ezek az értékek nem abban az értelemben keresztény értékek, hogy csak a kereszténység követői számára volnának érvényesek. Még a kifejezetten csak a hívők számára átlátható vagy megtapasztalható értékek (megváltottság, kegyelmi állapot) sem ilyenek.

A kereszténység mint egyház

A kereszténység történetileg önmagát elsősorban közösségként látja, amelynek egyszerre spirituális és látható intézménye az egyház. Az előbbi értelemben Isten országának megtestesítője, s mint ilyen, minden érték befogadója és védelmezője, ahogy erről eddig szó volt.

Az utóbbi értelemben korhoz és emberekhez is kötődő intézményrendszer, noha értelemszerűen elsősorban a természetfölötti valósághoz és a teljes igazsághoz igyekszik igazodni, s ezt próbálja meg minél hívebben megjeleníteni az emberiség előtt és számára. Az egyház számára ebben az értelemben a vallás megtartása és hirdetése a legfontosabb, aminek három alapvető mozzanata van: az igazság és a tévedés között különbséget kell tennie, az istencsere és -szolgálat közösségi formáit szabályoznia, a hívek egymás közötti viszonyainak természetfölötti aspektusait pedig érthető és rendszeres módon értelmeznie kell. A dogmák, a rítusok, az egyházjog ugyanúgy lényegi elemei az egyház-létnek, ahogyan iskola sincs tanítás, beszámoltatás és a teljesítmények értékelése nélkül. Ám ahogyan a tanítás, a beszámoltatás és az értékelés formái, módszerei változnak, akár egyetlen intézményen belül is, úgy a konkrét térhez, időhöz, emberi közösségekhez és szokásokhoz kötött szavak és megfogalmazások, szertartások, jogi formulák és megoldások is változnak az egyházon belül.

A vallás megtartásának és hirdetésének e legszűkebb körén kívül az egyház az előző pontban áttekintett értékek védelmét és fölmutatását is vállalja – természetesen mindig sok helyi hibával, tévedéssel és botlással, de évszázados távlatból tekintve mégis megbízhatóan és szilárdan. Az alapvető lelkiismereti szabadság, a megbánás és megbocsátás, a házasság, a szolidaritás, az értelem, a morálisan korlátozott és kiegyensúlyozott hatalom magasra értékelt értékeit az egyház inkább védte, mint veszélyeztette; különösen akkor, ha azokat más erők súlyosan fenyegették.

Keresztény étosz

De nem pusztán értékeket véd és mutat föl az egyház, hanem – más társadalmi intézményekhez hasonlóan – bizonyos értékkrangsorolásokat, értékkonfliktus-feloldási módokat rögzített, eljárásokat határozott meg. Így például a közvetlenül Istennek szentelt életet magasabbra értékelte, mint a házastársi kapcsolatot (régebben nagyobb, ma már sokkal kisebb különbséget tételez föl); a megtérést és megbocsátást magasabbra, mint a köz üdvét (ahogy a híres Canossa-járás példája mutatja); a szabadságot a hivatás és a házastárs megválasztásánál magasabbra, mint a család iránti hűséget; az erkölcsi erényességet és a tudást magasabbra, mint a misztikus adományokat és így tovább. Szándékosan olyan párokat választottam, amelyekben két alapvetően fontos érték szerepel, s az egyik érték csak „nem sokkal” került a másik elé, hiszen éppen ezek a legérdekesebbek. Nagyon távol van tőlünk például az az ókori világ – s ezért nem is gondolunk rá –, amelyben a harci erények magasban a szolidaritás erényei fölött szerepeltek, sőt a gazdagság és

kényelem is megelőzte mondjuk a szabadság értékét. Számunkra ezek részben idegen rangsorolások, de csak azért, mert a kereszténység ilyen mértékben volt képes stabilizálni egyes értékkonfliktusok megoldási módozatait. Ezeknek a rangsorolásoknak, konfliktusmegoldási módozatoknak az együttesét vagy összességét nevezhetjük keresztény étosznak is. Azért a „keresztény étosz”, nem pedig a „keresztény etika” fogalmát használok, mert az etika elméletibb, filozofikusabb fogalom, amelybe az olyan kérdések tárgyalása is beletartozik, mint az ember és az Isten közötti viszony, a rossz eredete és a vele való bánásmód, az értékek egymáshoz való viszonya, a helyes és helytelen cselekvés elvei, és így tovább. Az étosz alkalmazott etika, vagy gyakorlati tanácsok, értékrangsorolások, konfliktusfeloldási eljárások összessége, amely már föltételezi az értékek elfogadottságát és „követettségét”. A „keresztény” étosz pedig nem jelent többet, mint a kereszténység által kitüntetett módon megbecsült értékek gyakorlati alkalmazását, azaz a közöttük és más értékek közötti összeütközések, a kitüntetett értékek halmazán belüli konfliktusok megoldására vonatkozó szabályokat és tanácsokat.

Ezek a szabályok és tanácsok általában követendők, s ahogy mondtam, maguk is értékek, ezért külön védelemre szorulnak. De ahogy a vallás hirdetésével és megtartásával közvetlenül összefüggő értékek és értékrangsorolások (dogmák, rítusok, kánonok) értel-

A dogmák, a rítusok, az egyház-jog ugyanúgy lényegi elemei az egyház-létnek, ahogyan iskola sincs tanítás, beszámoltatás és a teljesítmények értékelése nélkül. Ám ahogyan a tanítás, a beszámoltatás és az értékelés formái, módszerei változnak, akár egyetlen intézményen belül is, úgy a konkrét térhez, időhöz, emberi közösségekhez és szokásokhoz kötött szavak és megfogalmazások, szertartások, jogi formulák és megoldások is változnak az egyházon belül.

mezései, formái és intézményei is változnak, úgy a tágabb érték- és értékrangsorvilág formái, eljárásai és intézményei is változnak. Ezek a változások jobbára a külső környezetben bekövetkező változásokat követik, s rendszerint nem úgy értendők, hogy egyes régi értékek elavulnak vagy új értékek beemelődnének, hanem úgy, hogy az értékek világában bekövetkező hangsúlyeltolódások új rangsort tesznek szükségessé, amire az egyháznak is reagálnia kell. Vegyünk két példát.

Az egyik a kamatszedés híres tilalma. A középkor prekapitalista viszonyai között a pénz nem volt tőke, vagyis félig-meddig ritka vagyontárgynak számított, aminek meglétén vagy hiányán sokszor a pusztá életben maradás vagy egy család végzetes romlása múlhatott. Az egyház tilalma elsősorban az élet és a

család mint érték védelme felől érthető meg. A kapitalizmus viszonyai között az életben maradási, a leszármazottak sorsát sokkal kevésbé determinálja a meglévő, de a rendkívül magas kamat által alapjaiban fenyegetett vagyon, ezért a kamatszedési tilalom értelmét veszíti.

A család és a házasság más szempontból rendkívül tanulságos példa. Ahogy mondtam, a kereszténység rendkívül magasra értékelte a házasságot, s még akkor is sokkal magasabbra, mint más civilizációk, amikor a közvetlenül Istennek szentelt életformát értékben a házasság fölé emelte. A házasságban ugyanis olyan alakzatot látott, amely nemcsak az ember alapvető természetéhez illeszkedik, hanem egyúttal az Isten-ember közötti, valamint az Egyház-Jézus Krisztus közötti kapcsolatot is modellezni tudja. A házasság ráadásul a szabad emberi döntés értékét is mindennél jobban meg tudja jeleníteni. Mondanunk sem kell, hogy a külső körülmények – a feudális, vagyis földvagyonra épülő – társadalmi rend, a szűkösi anyagi erőforrások, vagyis a túlélés elemi parancsai évszázadokon át nagyon sok akadályt gördítettek az elé, hogy a házasság és a család intézménye ennek az eszménynek a valóságban is megfeleljen. Bár nem szabad úgy képzelnünk, hogy a házastárs kiválasztásában mindig és kizárólag csak a gazdasági és hatalmi szempontok döntöttek (ez elsősorban a föl-
sőbb rétegekre volt jellemző), de kétségkívül igen nagy mértékben befolyásolták azt.

A kapitalizmus körülményei között a gazdasági és hatalmi kényszer sokkal lazább, akár teljesen meg is szűnhet, mégpedig egyre szélesebb társadalmi rétegekben. Ha ehhez hozzátesszük, hogy míg a 19. századig egy házastársi kapcsolat jó esetben húsz-huszonöt évig tartott, addig ma a fejlett kapitalista társadalmakban még egy viszonylag későn kötött házasság is várhatóan kétszer ennyi ideig tart, külső kényszerek nélkül, akkor nyomban világossá válik, hogy miért került a házasság intézménye hirtelen annyi érték- és értékelés-vita középpontjába. Hasonló változáson ment át a család is: a kapitalizmusig a család egyúttal a tanítás és a munka alapvető intézménye volt; ma viszont a tanítás az iskola feladata, a munkát pedig elkülönült gazdasági szervezetekben végezzük. A családra a nevelés és éppen a keresztény étosz alapjainak megélése és átadása marad.

Az egyház számára ebből az következik, hogy egy korábban „elnyomott” vagy inkább kevésbé észrevehetően létező értékre hirtelen éles fény vetült, s ez az érték számos más olyan értékkel került konfliktusba, amellyel korábban még csak nem is találkozott. Utoljára a keresztény ókorban volt probléma például az, hogy az egymást szerető felek közül az egyik hívő, a másik nem. Mi a fontosabb? A hit megtartása vagy a házasság alapeszményének megfelelni igyekvés? Hogy a nők számára minden korábbinál több hivatás és társadalmi szerep nyílik meg, nyilvánvalóan konfliktust teremt a házasság, s még inkább a család, valamint a hivatás és általában a szabadság között. Sőt, korábban szinte elképzelhetetlen módon ma már a házasság és a család értékei is gyakran ütköznek. De ez csak azért van, mert korábban a család egysége és a házastársi viszony közötti érték rangsorban egyértelműen az előbbi szerepelt a fontosabb helyen, nem kis mértékben elemi anyagi érdekből – ma ez természetesen sokkal kevésbé fontos, következésképpen a két érték ütközése sokak számára fájdalmas napi esemény.

Az elmúlt évtizedekben az egyház nyilvánvalóan nem tétlenkedett, hanem igyekezett kidolgozni az ezekre a kérdésekre adandó válaszokat. A válaszok egy része az ősi keresztény étoszból szinte magától adódik (az élet, a szabadság, a szolidaritás, az értelem, a házastársi kapcsolat, a morálisan korlátozott hatalomgyakorlás, az igazságos büntetés szelídséggel és irgalommal való korlátozása mint elsődleges értékek). A válaszok egy másik része a korábban hiányzó vagy alig hozzáférhető, ma azonban nagy bőséggel rendelkezésre álló értékek elhelyezésére és fölhasználásra vonatkozik (a megnövekedett választási szabadság minden téren, a meghosszabbodott élettartam, az egyre több szabadidő, mozgásszabadság, kapcsolatteremtési lehetőség, a növekvő jólét, az egyre biztosabb egészség stb.). Ezek a válaszok értelemszerűen kevésbé kimunkáltak, hiszen még kevés tapasztalat áll rendelkezésre. A kábítószerszervehasználat, az eutanázia, a munkafüggőség, az alkoholizmus, a tévéfüggőség nyilvánvalóan szoros kapcsolatban van azzal, hogy egyre több az üres idő, s egyre kevesebb gondot kell az egyes embernek saját létfenntartására fordítania. A válaszok harmadik része az elsőrendű értékek közötti konfliktusok kényes területére vonatkozik. Már utaltam rá, hogy itt mindig is sok volt a nyitott kérdés, még akkor is, ha bizonyos rangsorolásokat az egyház tapasztalata és ítélete rögzített. Ám ezek a rangsorolások részben elveszítették meggyőző erejüket. Ahogy a család és a házasság példájában láttuk, bizonyos értékkonfliktusok az egyház számára is napi dilemmákat okoznak. De elképzelhető, hogy például az egyes országokban terjedő bűnözéssel szemben az eddiginél sokkal keményebben kell föl lépni, s az igazságosság követelményeit immár előbbre kell sorolni az elnézésre, fölmentésre, mentegetésre hajlító irgalom és szelídség követelményeinél.

Értékválság

Létezik-e értékválság? A közkeletű vélekedés erre a kérdésre minden további megfontolást nélkül igennel felel. De ha az eddigi fejtegetések helytállóak, akkor indokolt a körültekintőbb válaszadás, hiszen nagyon sokféle módon vetődik föl nagyon sokféle „probléma”, „nehézség”, „kétség”, „veszteség” (a hasonló, valamilyen rosszra utaló kifejezé-

seket még gyarapíthatnánk) az értékekkel és értékelésekkel kapcsolatban. Azzal kell számolnunk, hogy nem minden problémát, nehézséget, kétséget, veszteséget lesz ésszerű vagy célszerű „válságnak” tekintünk.

Az értékek pusztulása

Mindenekelőtt érdemes tenni egy fontos megkülönböztetést, mégpedig az értékek válsága és az értékek pusztulása között. Az „értékválság” kifejezést rendszerint a morális, politikai és vallási értékekkel és értékelésekkel kapcsolatos problémákra tartjuk fenn, az értékek pusztulását pedig inkább a tágan vett tárgyi, természeti világgal, illetve az azzal szorosan összefüggő egyéb, például esztétikai értékekkel kapcsolatban emlegetjük. A két „rossz” között természetesen van összefüggés. Előbb lássunk néhány példát az értékek pusztulására.

Ez sokféleképpen mehet végbe. Vannak látványos értékpusztulások, különösen a tárgyi világban, részben a természet, részben az emberi tevékenység miatt. Ez utóbbi származhat rosszakaratból (egyes háborús események, dúlások), véletlenből (baleset), a fejlődés nem szándékolt hatásából (egyes mesterségek eltűnése) vagy a tudatlanság miatt (mondjuk amikor az értékek értékességét nem ismerik föl: így például a kálvinizmus vallás térhódításakor rengeteg templomi festmény semmisült meg, függetlenül azok esztétikai értékétől; a kolostorok, kastélyok, várak romjait a nép rendszerint elhordja, hogy építőanyagként hasznosítsa, függetlenül azok történelmi értékétől – de erre ugyanígy nem volt fogékony a 19. századi „műemlékvédelem” sem). A látványos, nagyszabású, helyrehozhatatlan, tartós érték-megsemmisülés rendszerint kialakít valamiféle általános válsághangulatot is, amelybe viszont már belejátszik az emberek közötti kapcsolatokhoz kötődő vallási, morális és politikai értékvilág is. Ilyenre példa az antik Róma hanyatlása, vagy Magyarországon a tatár, később a török hódítás, vagy éppen a 20. század számtalan eseménye. Háborús körülmények között az emberi élet tisztelete értelemszerűen többször csorbul (a hűség ellenben fölértékelődhet); egy súlyos éhínség vagy járvány igencsak megrendítheti a szolidaritást.

Mindazonáltal ezek a többé vagy kevésbé látványos értékpusztulások, értékvesztések inkább a kivételes, semmint a normális értékvesztések közé tartoznak. A normális értékvesztés, érték-megsemmisülés egyszerűen az értékek sokfélesége és egymást kizáró vagy korlátozó volta miatt mindennapos esemény. Rengeteg érték megy napra nap veszendőbe, anélkül, hogy ez válsághangulatot indokolna. Sőt, vannak olyan értékek, amelyek megszűnését vagy visszaszorulását, megfakulását teljesen természetesnek tekintjük, még akkor is, ha ezt veszteségként éljük meg és sajnálkozunk felette. Ha egy emberi élet érték, a halál – legalábbis megtapasztalható módon – ezt az értéket (javarészt) megsemmisíti, de ettől még nem jut eszünkben a „válság” szó. A gyermek bája a serdüléskor eltűnik. Az otthont elhagyó fiatal számára a biztonság és a családi szeretet megtapasztalásának lehetősége ugyancsak megcsappan. Az öregedő ember egyre kevesebb egészséggel „rendelkezik”. Mindezek a természethez, a tárgyi világhoz erősen kötődő értékek pusztulásának természetesnek tekintett eseményei, esetei. Az „értékválság” kifejezés azonban inkább a morális, politikai és vallási értékek világában bekövetkező kedvezőtlen változásokra utal. A továbbiakban csak ilyen értékekre gondolok.

Az értékek válsága

Ha igaz, hogy az értékek objektívek, vagyis az egyes ember vélekedésétől, ízlésétől, viselkedésétől és hitétől függetlenül léteznek, akkor mint értékek nem kerülhetnek válságba abban az értelemben, hogy létüket az egyes emberek velük kapcsolatos kételyei, fenntartásai, magatartása veszélyeztetnék. Ha valaki nem hisz a házastársi hűség értékében, attól még a házastársi hűség érték marad. Ha hisz ugyan, de megbotlik, még inkább – különösen, ha tudja, hogy ami botlás, az botlás. A híres rochefoucauld-i mondás: „a képmutatás

a bűn bókja az erény előtt” ugyanerre utal. Még a házastársi hűség úgynevezett „átértelmezése” (egy-egy félrelépés megengedhető) sem föltétlenül jelzi a hűség értékének elvetését, legföljebb efféle képmutatást takar. Más szóval az, hogy nem mindig és nem mindenki követ valamilyen fontos értéket, akár azért, mert szeretné, de nem tudja, akár azért, mert úgy véli, hogy az nem érték, önmagában véve az emberi állapot sajnálatos, de természetesnek mondható velejárója. Ezt csak akkor nevezhetjük válságnak, ha vállaljuk ennek következményét is, vagyis azt, hogy az értékválságot mindig, minden korra érvényes kijelentésnek tartjuk. Ezt meg lehet tenni, de kétséges, hogy van-e különösebb értelme.

De mi van akkor, ha bizonyos értékek követése vagy az érték-voltukba vetett hit egészen megszűnik (azaz senki nem ismeri el vagy követi őket)? A szigorú objektivistát ez sem okvetlenül rendíti meg, de azért a legtöbb ember számára az értékek objektivitása csak akkor elfogadható állítás, ha azt valamilyen mértékben a tényleges elfogadottsághoz és követettséghez kötjük. Magyarán: ha egy értéket senki sem fogad el vagy követ (akár úgy is, hogy csak próbálkozik, de nem sikerül neki), akkor az nem is létezik. Értékválság-e ez? Erre a kérdésre lehet azt a formalista választ adni, hogy ha egy érték (már?) nem létezik, akkor nem is lehet válságban. Másképpen fogalmazva: amíg egy érték válságban van, azaz vannak, akik számára az értékválság tény, addig az adott érték biztosan létezik – következésképpen a szóbanforgó érték nincs válságban. Ez a válasz azonban – formalizmusa miatt – nyilván nem nyugtatja meg azokat, akik amiatt aggódnak, hogy valamilyen értéket immár senki sem tart értéknek vagy törődik vele. Nekik érdemes konkrétan is végiggondolniuk, hogy pontosan mitől is félnek. Ha valamilyen egykori értéket tényleg senki sem követ vagy tart fontosnak, akkor azt ők sem teszik, tehát nincs okuk panaszkodni. Ha azt szeretnék, hogy valamilyen érték mintegy „föltámadjon”, de ezt nem saját, hanem kizárólag mások életében tartanák kíváncsnak, akkor föltöbbé képmutató módon járnak el, még akkor is, ha ezt a közösség jólétével vagy üdvével indokolják.

Vegyünk egy példát. Sokan sajnálják, hogy bizonyos falusi életformákat egyre kevesebben követnek, s viszonylag biztosnak látszik, hogy belátható időn belül ezek az életformák teljesen meg is fognak szűnni. Ha ez őket arra indítja, hogy erőszakkal vagy hi-tegetéssel másokat ebben az életformában megtartsanak, csak azért, mert szerintük ez értékes, erkölcsileg nyilvánvalóan helytelenül járnak el, még akkor is, ha úgy vélekednek, hogy ennek az életformának a fennmaradása társadalmi érdek. Ha ugyanis így gondolják, akkor meggyőződésüknek megfelelően nekik is követniük kell – valamilyen mértékben – a szóbanforgó életformát, vagy legalábbis annak „átmenthető”, „fenntartható” elemeit. Tudjuk, hogy erre sokan – városi emberek – vállalkoznak is. Ezzel azonban éppen azt teszik, amire szükség van ahhoz, hogy az adott érték – a lehetőségekhez képest minél teljesebb mértékben – fennmaradjon. Megtörténhet azonban, hogy sem ők, sem az eltűnő életforma utolsó – többnyire attól szabadulni igyekvő – képviselői sem tartják értékeknek ezt az életformát, vagyis az valóban nem érték többé. De miért – helyesebben: hogyan – is volna ez baj?

Az értékválság emlegetőinek azonban minden valószínűség szerint olyan esetek járnak a fejükben, amikor egy értéket kevesen – vagy szerintük a kellenél kevesebben – tartanak értéknek vagy igyekeznek, illetve tudnak ténylegesen követni. Itt mindenekelőtt érdemes egy ideje már használt, ám kellőképpen nem tisztázott problémát értelmezni. Egy érték elismerése (a benne, illetve értékességében, érték-voltában való hit) és követése (akár botlásokkal) noha nem ugyanaz, de azért szorosan összefügg. Az ember rendszerint nehezen viseli el azt is, ha egy érték értékességéről meg van győződve, de azt nem képes követni; meg azt is, ha azt, amit szeret csinálni, ami számára fontos, mások értéktelennek tartják. A kettőt igyekszünk összhangba hozni. Ez jól és rosszul egyaránt elsülhet. Előfordulhat, hogy komoly önnevelési eredményeket érünk el, vagyis egyre sikeresebben követjük az adott értéket; de az is előfordulhat, hogy a „savanyú a szőlő” elvét követjük,

vagyis mivel nem sikerül követnünk az adott értéket, meggyőzzük magunkat arról, hogy az valójában nem is érték. Lehet, hogy cinikussá válunk, vagy közönyössé, relativistává, az értékek objektivitásának tagadóivá, öncsalóvá, vagy akár frusztrálttá és depresszióssá. Viszont ezek ellenkezője is bekövetkezhet: személyiségünk gazdagodik, morális tartásunk erősödik, lelki egyensúlyunk kialakul, illetve stabilizálódik. Igen-igen nehéz ezért megmondani, hogy egy adott érték elfogadottsága és követettsége éppen milyen fokú, még az egyes emberekben is, hát még egy egész társadalomban.

Az értékszociológiai felmérések szerint például a magyar társadalomban a család igen magasra van értékelve, azaz a társadalom tagjainak zöme számára a család nem egyszerűen elfogadott, hanem egyenesen kardinális érték. De vannak a család válságára következtetni engedő jelek is, amelyek szerint a család a tényleges, vagyis követett értékhierarchiában alacsonyabb szinten helyezkedik el. A család válságát emlegetők nyilván ezekre gondolnak (ilyen a magányos életforma terjedése, az elvált szülőkkel élő gyermekek aránya stb.). Ezt lehet úgy is értelmezni, hogy az emberek hazudnak önmaguknak, s nem is olyan fontos számukra a család. De az is lehet, hogy olyan magas igényekkel lépnek föl a családdal szemben, amit képtelenség kielégíteni, ezért csalódnak (és elválnak

Az étosz alkalmazott etika, vagy gyakorlati tanácsok, értékrangsorolások, konfliktusfeloldási eljárások összessége, amely már föltételezi az értékek elfogadottságát és „követettségét”. A „keresztény” étosz pedig nem jelent többet, mint a kereszténység által kitüntetett módon megbecsült értékek gyakorlati alkalmazását, azaz a közöttük és más értékek közötti összeütközések, a kitüntetett értékek halmazán belüli konfliktusok megoldására vonatkozó szabályokat és tanácsokat.

vagy – mások példájából okulva – már nem is alapítanak családot). Mindkét magyarázatnak lehet következménye az is, hogy idővel „leértékelik” a családot (a lehetőségekhez igazítják az értéket); de az is, hogy sikerül a többi értékhez képest a gyakorlatban is az első vagy az egyik első helyre tenni és ennek megfelelően megélni és követni a család értékét. Minden valószínűség szerint mindkét megoldásnak lesznek (illetve vannak) képviselői, megvalósítói, de úgyszólván előrejelezhetetlen (és részben nem is mérhető), hogy mennyien.

Számos más fontos értékről (elfogadottságáról, követettségéről) még ennyit sem tudunk; részben azért, mert az „önbevallásokat” nem mindig lehet más adatokkal ellenőrizni. Annyit viszont lehet tudni, hogy a legfontosabb, az értékválságot sűrűn emlegetők

számára is fontos értékeket – köztük a kereszténység által is kiemelten fontos értékeket – a társadalom többsége értéknek tartja, sőt követni és képviselni is igyekszik őket. Ez persze egyrészt nem mindig sikerül – de ez soha nem is volt másként. Másrészt a sikertelenségek, kudarcok, esetleg bizonyos értékek nyers és közvetlen megtagadásai mindig nagyobb publicitást kapnak, mint az értékek követése és elfogadottsága, de éppen azért, mert az utóbbit tartjuk természetesnek. A nagyobb nyilvánosság persze könnyen keltheti azt a benyomást, hogy a kérdéses értékek válságba kerültek, mert kevesen fogadják el vagy igyekeznek követni őket. Ez azonban nagyon gyakran egyszerűen illúzió, esetleg az érintett személyek vagy csoportok politikai-retorikai stratégiája.

Mármint az értékválság emlegetése ilyen esetekben lehet éppen hasznos is az érték fennmaradása és terjedése szempontjából, noha – mint láttuk – vagy téves helyzetértékelésen vagy merőben egyéni életérzésen („kevesen vagyunk”) alapszik. Akkor lehet leginkább hasznos, noha téves, amikor az adott értéket elfogadó és követő többségben megerősíti az érték elfogadottságát és követettségét. Akkor is hasznos lehet, ha fölhívja a többség figyelmét a ténylegesen csak a kisebbség által képviselt vagy általa hitelesen követett értékre, vagy adott esetben meggyőzi azt arról, hogy tévesen gondolja, hogy a ki-

sebbség által képviselt érték nem értékes. Mindazonáltal az utóbbi esetben az értékválság fogalma nem a legszerencsésebb fogalom, hiszen a többséget aligha győzi meg a kisebbség által képviselt érték érték-voltáról, ha az a szóbanforgó értéket válságban lévőnek láttatja. Ezért az értékválság hirdetése akkor a leghatékonyabb, amikor tévedésen nyugszik: vagyis amikor a többség „jobb lelkiismeretére” apellál.

De arról sem szabad megfeledkezni, hogy az értékválság emlegetésének lehetnek nemkívánatos következményei is, elsősorban akkor, amikor azzal valójában a többség véleményére apellálnak. Ez különösen olyankor veszélyes, amikor politikai vagy vallási értékről van szó, ráadásul egyetlenről. A „nemzeti öntudat” értékének válságáról való beszédnek rendszerint az a célja, hogy a szunyadónak vagy „elfelejtettnek” bemutatott értéket ismét tudatosítsa, magasabb szintre emelje, adott esetben kizárólagossá tegye. Ennek lehet olyan következménye, hogy a politikai közösség egyes kisebbségeivel szemben a többség türelmetlenné válik. De ugyanez megtörténhet akkor is, ha a „tolerancia” mindenkifölött-valóságát kezdik hirdetni abban a formában, hogy a társadalom többsége „intoleráns”, vagyis a tolerancia értéke válságban van. Itt is a többség szunyadó vagy „elnyomott” „jobbik” lelkiismeretére apellálnak; s itt is megtörténhet, hogy egyes ténylegesen kisebbségi értékek kerülnek veszélybe a „kikényszerített tolerancia” miatt.

Röviden összefoglalva: az értékek pusztulása normális jelenség, noha előfordulhat, hogy a pusztulás méretei és az emberek közötti kapcsolatok világára való hatásai miatt a válság szónak valódi tartalma van. Az értékválság kifejezés mindazonáltal elsősorban az igen nehezen mérhető és leírható emberi kapcsolatvilágra vonatkozik (vagyis a morális, politikai és vallási értékekre). Ezen belül az értékek részleges vagy esetleges nem-követése vagy tagadása ugyancsak „normálisnak” tekinthető állapot, emiatt tehát nem érdemes válságról beszélni. Ha egy értéket ténylegesen senki sem tart annak, szintén nincs értelme válságról beszélni. Ha egy értéket csak kevesen tartanak annak vagy tudnak/akarnak követni (legalábbis saját érzésük szerint), számukra indokoltnak fog tűnni az értékválság kifejezés használata. Ennek azonban lehetnek egyrészt saját szempontjukból, másrészt a társadalom szempontjából nézve kedvező és kedvezőtlen következményei egyaránt.

Az értékrangsorolások válsága

Az előbbi fejtegetések gyakorlati fontosságát nagymértékben csökkenti az a tény, hogy – ahogy említettem – nagyon ritkán fordul elő olyan vita, amely az értékek értékességéről szólna, vagyis amelyben az értékek elfogadásra méltóságát kérdőjelezi meg. Az értékekkel kapcsolatos viták túlnyomó része az értékek rangsorolásáról, fontossági sorrendjéről szól. Az első fejezetben arról is szó volt, hogy az értékek rangsorolásai között vannak olyanok, amelyek tartósan bizonyultak, s intézményi védelem alatt állnak; de arról is, hogy az emberi élet körülményeinek és feltételeinek változásai időről-időre kikényszerítik ezeknek a rangsoroknak a felülvizsgálatát.

Mivel az értékek rangsorolásában lényegesen több a szubjektív elem, ezért ezek sokszor égetőbb és fájdalmasabb kérdéseket vetnek föl az egyes ember számára. Minél kevesebb külső segítségre (baráti, rokon tanácsra, valamint intézmények által védett és megbízhatóan bizonyuló rangsorolási eljárásra) számíthat, annál nagyobb mértékben érezheti úgy, hogy nemcsak saját lelki és erkölcsi problémáival kell megküzdenie, hanem a környezetében élőkével is. Ez azt az érzést keltheti benne, hogy az értékekkel van súlyos baj a világban, holott inkább az értékek rendezésével és rangsorolásával kapcsolatban változott meg a világ. Nagyon nehéz megmondani, hogy ez a változás mennyiben vagy mennyire rendkívüli, s teszi indokolttá azt az állítást, hogy súlyos értékrangsorolási válság alakult ki. Anélkül, hogy ezt egzakt módon bizonyítani tudnám, ismereteim alapján meg merem kockáztatni azt a kijelentést, hogy a 19. században például a vallási, politikai és morális értékek között – a nyugati világban – olyan átrendeződés ment végbe, amely a morális értékek felülkerekedésével járt a többi értékszférával szemben. (A re-

formáció idején egészen biztosan más volt a helyzet: a hittel, vallással, egyház iránt lojalitással kapcsolatos értékek előbbre voltak sorolva.) A 20. század első fele ezzel szemben a politikai értékek (nemzettudat, társadalmi egyenlőség, demokrácia stb.) fölértékelését hozta magával, a vallási értékek további leértékelődése mellett. A század második felében újra az erkölcsi értékek kerültek előtérbe, hiszen az alapvető politikai értékek elfogadottságát és követettségét komoly veszély (a nyugati demokráciákról van szó) nem fenyegette. De ezek nagyon általános és nehezen igazolható kijelentések, amelyekkel csak az a célom, hogy érzékeltessem: az érték rangsorolásokkal kapcsolatos viták kiterjedtsége minden valószínűség szerint nem nőtt, illetve nem haladja meg az elmúlt két-száz évre általában jellemző szintet. A korábbi évszázadokhoz képest ez a szint talán magasabb, bár voltak olyanok – különösen a reneszánsz és a reformáció ideje –, amelyekben talán még ennél is kiélezettebb viták folytak az értékek fontossági sorrendjéről.

Egyes érték rangsorolások kikristályosodása, intézményesülése rendkívül fontos az egyes ember tájékozódásának szempontjából. De a meglévő rangsorok, konfliktus-megoldási módok képviselői és védelmezői természetesen gyakran úgy érezhetik, hogy körülöttük „csapkod a villám”, hogy egyre többen és többen kérdőjelezzik meg az általuk képviselt rangsorokat és eljárásokat. Számukra a válság akár mindennapos „élmény” lehet, ami frusztrálttá, indulatosná teheti, vagy arra indíthatja őket, hogy megátkozzák a világot, és hátat fordítsanak neki. Ezzel azonban nyilvánvalóan nem segítenek, hanem ártanak azoknak, akik, bár vitatkoznak velük, mégis stabil pontnak látják őket (illetve az általuk képviselt érték rangsort), amelyhez képest tájékozódni tudnak. A túl gyors alkalmazkodás a – többnyire csak föltételezett vagy „intuitív módon megérezett” – rangsorváltozásokhoz az intézmények (köztük az egyház) részéről ezért biztosan nem jó stratégia, noha – mint ahogy arra az előző fejezet példái is utalnak – vannak olyan társadalmi változások, amelyek nyilvánvalóan visszafordíthatatlanok, s ezért az intézmények által képviselt érték rangsorolások megváltoztatását is szükségessé teszik. Érdekes azonban észben tartaniuk, hogy ezek a változások általában nem az értékek érték-voltát kezdik ki, hanem egymáshoz való viszonyukat rendezik át. Van olyan kor, amelyben a szabadságot magasabbra kell értékelni, mint az igazságot, mert az igazság nevében elnyomó hatalom alakult ki. S van olyan kor, amelyben az igazságot kell magasabbra értékelni, mint a szabadságot, mert az igazságkeresés nélkül a szabadság elveszti a stabil talapzatot, s illúzióvá válik. Volt olyan kor, amelyben az egyháznak a házasságon kívüli életformákat (szerzetesség, tartós özvegyi állapot) kellett védenie a dinasztikus és gazdasági érdekekből a házasságot erőltető társadalommal szemben; ma valószínűleg inkább a házasságot kell védenie a házasságon kívüli életformákkal, de még inkább a házasság fogalmát kiforgatni akarókkal szemben (bár ez utóbbi nem rangsorolási, hanem érték-értelmezési kérdés). Van olyan – tartós – helyzet, amelyben az ép erkölcsi rend megőrzése fontosabb, mint a béke; s van olyan – tartós – helyzet is, amelyben a béke megőrzése fontosabb, mint az erkölcsi rend egyes szabályai megszegésének a megtorlása. A középkori társadalomban a szolidaritás egyéni formáit igen magasra kellett értékelni, szemben mondjuk a szorgalmas, de bizonytalan eredményű munkavégzéssel; a modern kapitalista, központosított és alaposan megadózott társadalmakban inkább a szorgalmas – és adótermelő – munkavégzést, a becsületességet és a család iránti hűséget kell talán magasabbra értékelni, mint az államilag megszervezett szolidaritást kiegészítő egyéni szolidaritási tevékenységformákban való részvételt.

Az érték rangsorolásokat védelmező intézmények képviselői is jól teszik tehát, ha nem beszélnek érték válságról vagy érték rangsor-válságról, hiszen tőlük éppen azt várják el, hogy az (egyéni vagy csoportos) válságból való kilábaláshoz nyújtsanak segítséget. Természetesen nem szabad bálványként ragaszkodniuk megszokott – és bevált – konfliktusmegoldási módszereikhez és rangsorolásaikhoz, de nem szabad azokat állandóan változtatniuk sem. Sőt, azt is tudniuk kell, hogy a változtatás nem az ő tetszésük-

re és intuícióikra van bízva. Feladatuk inkább az, hogy a bizonyos mértékben a közösségben „önmagától” kikristályosodó és működőképesnek, az értékek világát meg nem hamisítónak, el nem tévesztőnek bizonyuló megoldásokat és rangsorolásokat átvegyék és intézményesítsék.

Összefoglalás

Az értékek világa igen gazdag. Tele van belső konfliktusokkal. Ezek megoldási módzataira és rangsorolására az egyéntől függetlenedő, tájékozódását segítő eljárások intézményesülnek a különböző társadalmakban. Vannak olyan értékek, amelyek a kereszténység számára kiemelten fontosak, s ez bizonyos értékrangsorolásokat is meghatároz (keresztény étosz), de a kereszténység alapbeállítottsága az, hogy mindennek, ami érték, helye van Isten országában. Az értékválság fogalma elsősorban a morális, politikai és valósi értékhalmozokra vonatkozik. Az értékválság fogalmával (ami nem azonos az értékrangsorolások válságának fogalmával) pedig óvatosan kell bánni, ugyanis mind indokolt-sága, mind haszna sokszor megkérdőjelezhető.



Az Iskolakultúra könyveiből

A kommunikatív nyelvtanítási irány és a századvég

A szemléletváltás lezajlott, a tanárok kezdték aszerint válogatni a nyelvi formákat, hogy azok mire használhatók, mire szolgálnak. A diákok számára is megvilágosodhatott, hogy egyes nyelvi formák többféle célra is használhatók, de az is, hogy egy-egy nyelvi cél érdekében egyszerre többféle nyelvi megoldás is lehetséges.

A hatvanas évek nemcsak az új gazdasági mechanizmus, a Beatles felfutása, az „Ezek a fiatalok” magyar rockzenéje, vagy *Cseh Tamás* emlékei a balatoni nyárról, hanem a politikai és kulturális bezártság és lepecsételtség leküzdhetőségének első fuvallata. Ekkor indultak el egyes gimnáziumokban a tagozatos osztályok, ekkor szereltek Magyarországon az első nyelvi laborokat (Cedamel gyártmány, Philips lejátszókkal); először vált közhasználati cikké az orsós magnetofon (a Mambó, a Terta magnók után viszonylag gazdag Tesla és BRG választékkal), vagyis a hangrögzítés házilag is elérhetővé vált. A gépesítés, amely egyszerűs mind az audiolingvális nyelvtanítás felfutását jelentette, azzal az illúzióval kecsegtetett, hogy a pénz és időbeli ráfordítás szinte ipari bizonyossággal eredményhez vezet.

A hetvenes évek nyelvtanítása Magyarországon

A hatvanas évek derekán a horvát (akkor még jugoszláv) médiák közvetítésével az audiovizuális módszer tananyagai is felbukkantak, a gyermekeknek szánt általános iskolai változatok is. Kreatív nyelvtanárok kiélhették szerzői hajlamaikat, és még a 8 és 16 mm-es pergőfilmeket is az (orosz) nyelvtanítás szolgálatába állították. (*Bakonyi*, 1980) A történelem futószalagjára szerelve így készült volna a sztahanovista nyelvtudás... vagy mégsem? A szovjet kultúra könyvesboltjaiban fillérekért lehetett kapni – nyugati nyelveken is – az egyszerűsített olvasókönyveket és eredeti műveket egyaránt (az oroszok egy-két szerzői jogról szóló szerződésből kimaradtak, ezért kinyomtatták a legtöbb klasszikust is). Az audiolingvális módszerek – de még az audiovizuális is – jól megfértek a kontrasztivitáson és tandem nyelvtanításon alapuló magyar középiskolai hagyománnyal. Gonosz paradoxona a sorsnak, hogy a sikeres orosz nyelvtanítás „termékeit” nem volt hol észrevenni, nem volt hol kipróbálni. A magyarok számára a Szovjetunió legalább olyan lepecsételt ország volt, mint a nyugat – mint ahogy a „szovjetek” is kötött útvonalú és pozíciószámú IBUSZ csoportokban látogathatták csak a dekadens csatlózt. Akik jól megtanulták a nyelvet, azok az egyetemek és főiskolák orosz szakjain – esetleg a Szovjetunióban – kötöttek ki. A hatvanas évek nevelték a szakmailag valóban felkészült első szlavistákat is. Ebben az időszakban megnőtt a nyelvtanulás iránti kedv, a hetvenes évek elején „felvilágosult” kultúrpolitikai döntések igyekeztek a hatvanas évek végének lelkesültségét fenntartani. Hogy a dolog mégsem sikerült eléggé, annak számtalan pedagógiai és pszichológiai oka van – és nem csak politikai, mint ahogy azt manapság sematikusán láttatni szeretnék.

Már jócskán benne jártunk a hetvenes években, de a kételkedések dacára az audiolingvális módszer nem halt meg, inkább erősödött. A nyelvi laborok bátyái mögött mű-

szaki és metodikai szempontból hadra fogható fiatalok jelentek meg. A mentalista módszerekről kevesen hallottak, hatásuk jelentéktelen volt. Majdnem ugyanez történt a humanisztikus módszerekkel is – közülük csak egynek volt számottevő társadalmi gyakorlata Magyarországon: a szuggesztopédiának. A külföldről csempészett eredeti tananyagok feketepiacán a britek szituatív tananyagai taroltak, amelyek voltaképpen egyenes folytatásai a kompromisszumos vagy eklektikus direkt módszereknek. A TIT szervezetek jelentős része az eredeti audiovizuális módszer sokadik generációjának tanterveit használta. A relatív tananyaghiány következtében a tanári lelemény és autonómia nem csak fejlesztette a didaktikai konstruktivitást, hanem jelentős autonómiát is biztosított a rátermett nyelvtanárnak. A nyelvi játékoktól a nyelvtanozásig, a laboratóriumi drillezésektől az audiovizuális tananyagok hatását mutató dramatizálásig minden jelen volt. Több szerző is céloz arra (például *Richards és Rodgers*, 2001, 172.), hogy az évtized vége felé érezhetővé vált a paradigmaváltás szükségessége. Őszintén szólva nem vettük észre. Azt már nehezebb lenne eldönteni, hogy az itt ábrázolt tájkép csata előtt vagy csata után készült-e – egyvalami azonban bizonyos: a nyelvtanítás mint szakma jelentősége, súlya, professzionalizálódása ezekben az években gyorsult fel. Jelentős tantárgypedagógiai, tesztelési, tankönyvszerzői tapasztalat halmozódott fel szerte az országban, elsősorban a nyelvi lektorátusokon. Számos úgynevezett nyelvigényes hely valóban jelentős szakembergárdával, szerzőkkel rendelkezett (például a Külkereskedelmi Főiskola nyelvi tanszékei, a Műegyetem lektorátusa, az ELTE TTK lektorátusa, a Közgazdaságtudományi Egyetem nyelvi egységei, valamint az ELTE ITK). Nem történeti leírást kívánunk itt most nyújtani – bár idővel arra is sor került (*Bárdos*, 1984/b; 1988, 161–217.), hanem csak érzékeltetni kívánjuk, hogy az egész paradigmaváltás a kommunikatív nyelvtanítás irányában nem légüres térben zajlott, mint azt manapság sokan gondolják. Magyarországon csak a nyolcvanas évek elején kezdődött az a szemléleti változás, amely a kommunikatív elképzeléseket életre kelthette és az osztálytermekbe is beköltöztette. (*Bárdos*, 1984/a; *Budai*, 1984; *Medgyes*, 1984 stb.)

A hetvenes években tehát Magyarországon utánzásos és memorizáláson alapuló képmény, iskolákba kényszerített nyelvtanítás és nyelvtanulás folyt, amely csak ritkán érte el az elsajátíthatóságot integrált régióit. A lelkesültség dacára többféle kényszer és röghözkötöttség játszott közre abban, hogy az új nyelvtanítási elképzelések elmélete, nemkülönben gyakorlati alkalmazásai csak lassan szüremkedtek be a nyolcvanas évek gyakorlatába, főként olyanok művei, tanítása, kutatása, sőt tudományos ismeretterjesztése révén, akik elsősorban a brit nyelvpedagógiával kerültek közvetlen kapcsolatba.

A hetvenes évek brit nyelvpedagógiai műveltsége

A hetvenes évek az angol nyelvpedagógiában egy olyan évtizedet jelentenek, amelyben az elméleti és gyakorlati szakemberek egyaránt szabadulni próbálnak a behaviourista és mentalista nyelvtanítási elképzelések ellentmondásainak béklyóitól. E változásokat leginkább két jellegzetesség mentén lehet feltárni. Egyfelől a nyelvszemléletben egy mindent átkaroló funkcionalitás iránti igény jelent meg, amelynek következtében a nyelvtanítás elmélete mikronyelvészeti eredmények helyett egyre inkább a makronyelvészeti kutatások felé fordult. Ugyanekkor az osztálytermi gyakorlat a hasznosság igényének kívánt megfelelni és száműzni próbálta a korábbi nyelvtanítási irányzatok hasztalannak tűnő, élettől elrugaskodott rítusait (például a kontextusukból kiemelt mondatminták hosszadalmas, értelmetlen drilleztetését a laborokban). A nyelvi funkcionalitás fontosságának felismerésére, valamint a funkcionalitás tananyagokban, szakkönyvekben és vizsgákon történő alkalmazására kiváló például szolgál *McEldowny* és kutatótársainak munkája Manchesterben a hetvenes évek derekán. A hasznosság az osztálytermi taníthatóság és tanulhatóság kritériumainak kutatása gazdag tantervelméleti és

tananyagelem-zési háttéren érvényesült *Cunningsworth* és tanártársai munkájában Canterbury-ben, akik a Christchurch College és a Kent-i Egyetem kooperációjába az egész dél-kelet angliai régió iskoláit bevonták.

Ebben az időszakban a brit egyetemek és főiskolák akkreditált – és többnyire a British Council által meghirdetett – posztgraduális kurzusain a nyelvfilozófia szempontjából értékes szerzők elméleteit (*Saussure, Chomsky, Wittgenstein, Austin, Searle*) kiemelkedő brit nyelvészek (*Firth, Halliday*) munkásságával kiegészítve közvetítették. A nyelvpedagógusok számára leginkább fontos alkalmazott nyelvészeti ismereteket *Widdowson* és *Wilkins* eredeti meglátásai jelentették, majd később leginkább *Littlewood, Brumfit, Johnson* és *Morrow* könyvei, szakcikkei, sőt tananyagkísérletei kerültek az érdeklődés középpontjába. Részben ennek köszönhető az a fejlemény, hogy a később kommunikatív nyelvtanításnak elnevezett irányzatnak hamarabb jött létre az elmélete, mint az osztálytermi gyakorlata. Mielőtt a fenti szerzők egy-két elképzelését – alkalmasint kritikai éllel – ismertetnénk, szólnunk kell két olyan műről, amely valósággal kultikus státuszt ért el a gyakorlattal is foglalkozó brit nyelvpedagógusok körében.

Németországban jöttek létre például azok a rendszerszerűen felépített gyakorlatsorok, amelyek már a kommunikatív nyelvtanítás szellemében a beszédközösség által elfogadott jelentéseket és a hozzájuk tartozó nyelvtani szerkezeteket kapcsolták össze. A láncolatokba rendezett gyakorlatsorok, amelyeket tanári továbbképzéseken próbáltak ki, lehetővé tették az egyéni választást: kijelölhették azt az egyénre szabott ösvényt, amely a kívánt célhoz elvezet (mintha csak a bölcsesség palotájához vezető út köszönné vissza Comenius elképzelései közül).

A kultusz kezdete

Az egyik *Newmark* alig hatoldalas cikke, amely a korabeli uralkodó nyelvtanítási irányokkal szemben példásan korán (1966!) azt követeli, hogy ne avatkozzunk be a (természetes) nyelvtanulás folyamatába. A nagyonnis gyakorlatias következményekkel járó dolgozat amerikai nyelvészeti folyóiratban jelent meg, és komoly támadást intéz az uralmon lévő behaviourista nyelvtanulás ellen. Ha az angol nyelv tanulása additív és lineáris lenne, mint ahogy azt a strukturalista és behaviourista elképzelések feltételezik, akkor az egy-egy, vagy akár két-három elemet célba vevő programozott oktatás ifjú jelöltje megöregedne (idősebb nyelvtanulója meghalna), mielőtt eredményesen elsajátítaná a nyelvet – vallja *Newmark* szarkasztikusan.

Az összes tanulásra szánt szerkezet elsajátítása sem teszi azt lehetővé, hogy az illető megfelelően használni tudja a nyelvet. Először jelenik meg az a gondolat is, hogy nem minden helyesen képzett mondat használható egy nyelvben, sőt az adott helyzetben kiválasztható helyes mondat független attól, hogy a jelölt milyen intelligens vagy mennyire elegánsan képez helyes mondatokat. Az adott helyzetben elfogadható mondat kiválasztását a beszédközösség már „elvégezte”, és ez a szókasjog a nyelvtanuló számára is parancsoló jellegű. *Newmark* példáinál maradván nem állíthatunk meg valakit az utcán olyan mondatokkal, ha rá akarunk gyűjtani, hogy: „Egy gyufa tulajdonosa Ön?”. (A magyarban használatos „Van tüze?” kifejezés elfogadhatatlan lenne angolul: *Do you have fire?; esetleg: *Do you have illumination?). A mindkét nyelvben elfogadható mondatok körében végül jóformán csak a „Van gyufája?” (Got a match?) kifejezésnél köthetnénk ki, amely közösnek tűnhet (minthogy a 'Do you have a light?' nem az). Ez a válogatási folyamat az egyénben azonban korántsem függ az elvégzett drillek mennyiségétől, mélységétől. *Newmark* tehát azért hadakozik, hogy a nyelvtanításba kerüljön vissza a természetes kontextus, a szétszaggatott strukturális gyakorlat helyett az egybefüggő, szituációkon alapuló társalgás. A nyelvi kompetencia és perfor-

mancia Chomsky-féle jelentései is előkerülnek, valamint az az ősi probléma is, amelyre valójában az anyanyelvűeknél is nehéz magyarázatot adni, hogy tudniillik az ember ne csak azt mondja, amit tud, hanem rögtön azt, amit akar. Newmark az utánzás és ismételtetés ősi nyelvtanulási formáit más változatokban használná, mint a behaviouristák (szerepjátás, dramatizálás stb.). Az az elképzelése, hogy a nyelvtan, illetve a tökéletes nyelvhelyesség tanulmányozása se nem szükséges, se nem elégséges feltétele egy nyelv megtanulásának, alaposan gondolkodóba ejtette a szakma művelőit.

A funkcionalitás és a hasznosságra való törekvés másik jelentős mérföldköve az angol nyelv kommunikatív nyelvtana, amely 1975-ben jelent meg. (Leech és Svartvik, 1975) A szerzők elismerik, hogy művük azon a leíró angol nyelvtanon alapul, amely az évtized, s talán több évtized meghatározó nyelvreírása, és amelynek egyáltalán nem véletlenül szerzőtársai voltak (Quirk, Greenbaum, Leech, Svartvik, 1972). Minthogy az eredeti mű több mint ezer oldalon birkózik az angol nyelv kategóriákba kényszerítésével, érthetetlen, hogy mi szükség volt arra, hogy a szerzői kvartett fele pár évvel később egy mindössze háromszáz oldalas művel kísérletezzon. A korábbi műben minden fellelhető, amely egy klasszikus akadémiai nyelvreírástól elvárható, a fejezetek címei nem okoznak meglepetést: az egyszerű mondat; az összetett mondat; az állítmányi mondatzaksz; névmás; főnév és az alanyi mondatzaksz; melléknév és határozószó; előljárószó és előljárószavas szó szerkezetek; kötőszavak; szóképzés; hangsúly, ritmus, intonáció; központosítás stb.

A kísérlet szó felbukkanása az előbb nagyon is találónak tűnhet annyiban, hogy ilyen fajta nyelvtannal még nem találkozhattunk. Leech és Svartvik az előszóban azt állítják, hogy könyvüket a már nem kezdő külföldi diákoknak szánják, akiket az a kérdés foglalkoztat intenzíven, hogy miként dolgozhatnak föl úgy nyelvtani tudásukat, hogy az közvetlenül segítse a kommunikációt. Íme a funkcionalitás és a hasznosság fogalmának újabb egybefonódása – megérzés a szerzők részéről, hogy megérett az idő arra, hogy a nyelvreírás évszázadokon át tökéletesített klasszicizmusától egy adott cél érdekében eltávolodjanak. Így csak a könyv utolsó egyharmada az a betűrendes leíró nyelvtan, amely szótárszerűen visszakereshető és a várhatóan problematikus nyelvtani tételeket az első három fejezet praktikus szempontjai szerint magyarázza. Ebből két rövid rész az angol nyelv változataival foglalkozik (írott, formális vagy informális, szigeti vagy amerikai angol); illetve az intonáció problémáival. A könyv lényegi és egyben leghosszabb fejezete („Nyelvtan a tényleges nyelvhasználatban”) nem a szokványos formális rend szerint tárgyalja a nyelvi jelenségeket, nem a szokványos struktúrák szerint halad. A nyelvtani jelentés, a nyelvtan segítségével pontosítható jelentés kategóriái itt szerepelnek először, amelyeket majd „notion”-öknek nevez el az angol alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai szakirodalom. „Nyelvtani jelentés”-nek kell fordítani tehát ezt a szakszót, mint hogy nyelvtan ez a javából, de nem formai oldalról vizsgálódik (helyes forma, kivétel, rendhagyóság és hasonlók), hanem az adott nyelvtani művelet jelentésbeli következményeit kutatja. Elmagyarázza, hogy miként kell bánni nyelvtanilag a tárgyakkal, anyagokkal, elvont fogalmakkal, azok mennyiségével; miként lehet szólni róluk általában vagy konkrétan; hogyan lehet az időbeli viszonyokat nyelvtanilag kifejezni, ha időpontról, gyakoriságról, folyamatról, időbeli egymásutániságról van szó. Ugyanígy jutunk majd tovább a térbeliségek nyelvtani megnevezhetőségén, az okokon és a célokon, az eszközökön és módokon, az összehasonlításokon és így tovább. A nyelvtani kifejtés módzatai azonban szintúgy bonyolódhatnak: az információk közlése, valóság és tévhitek tárgyalása már az állítás-kérdés-válasz, elutasítás és megerősítés, egyetértés és egyet nem értés, valószínűség kifejezése stb. kategóriái között vizsgálhatja a nyelvtan lehetőségeit – majd ugyanez vonul végig az érzelmi állapotok, attitűdök, hangulatok kifejezésén (érzelmek kifejezése, akarat kifejezése, lehetőségek és kötelességek, mások befolyásolása, társalgások és megszólítások stb.). A nyelvtan efféle, magasabb szinten történő integrált szemlélete kénytelen nyilatkozni a beszélő szándékáról, az egész interakció céljáról, a

teljes diskurzusban végighúzóódó információcsere érzékelhető célképzeteiről. A beszédben elérendő, elérhető célok szinonímájaként jelennek itt meg a beszédfunkciók (functions), és ezzel az angol nyelv kommunikatív nyelvtanában nyelvészetileg is konkrétan jelennek meg azok az alkalmazott nyelvészeti fogalmak, amelyek szinte vízvázalasztóvá válnak egy új nyelvtanítás tantervelméleti elképzelései között: ez lesz majd a nyelvtani jelentés és a beszédfunkciók összekapcsolhatóságának sokakat megpróbáló képzete. A kérdést úgy is fel lehet tenni, hogy létezik-e valamilyen megfeleltetés a nyelvtani jelentések és a beszédfunkciók között, mert ha a válasz igen, akkor a nyelvtanulást ilyen szemszögből is megközelíthetjük. A tananyagokat – tematikus vagy strukturális elrendezés helyett – egy ilyen szemszögből is felépíthetjük, és így tovább. E kérdés megválaszolására „A kommunikatív nyelvtanítás elmélete” című fejezetben kerítünk sort.

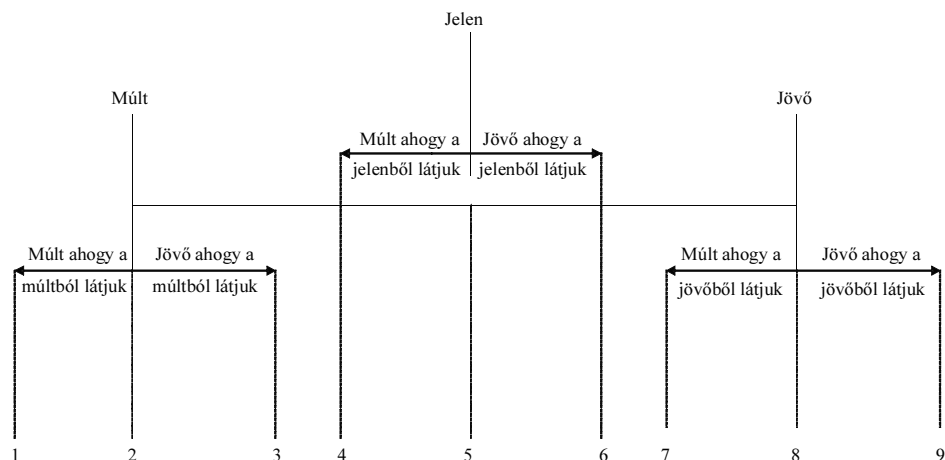
Wilkins jelentősége

Már az évtized elején megfigyelhető, hogy egyfelől a nyelvészek közelednek a nyelvtanítás problémái felé (*Halliday*, 1973; *Hasan és Halliday*, 1976 stb.), másfelől a tanácskönyvszerzők is igyekeznek a legújabb nyelvészeti eredményeket beépíteni alkotásaikba (*Abbs*, 1975; *Alexander*, 1978; *Crystal és Davy*, 1975; *Jones*, 1977 és 1979; *O'Neill*, 1976; *Maley és Duff*, 1975, 1978, 1979 stb.). Mindegyiküknél jobb mesterhármás azonban Wilkins könyvsorozata, amely a legérzékenyebben – és főként fejlődésében – láttatja a nyelvészeti elméletek és a gyakorlati nyelvtanítás kapcsolódási pontjait. (*Wilkins*, 1972, 1974, 1976)

Először 1972-ben a „Nyelvészet a nyelvtanításban” című munkájában nyúlt a témához, és a hagyományos kategóriák mellett (fonetika és fonológia, nyelvtan, szókincs) újszerűen beszél a nyelv társadalmi funkciójáról, a nyelvhez köthető pszichológiai jelenségekről; hibákról és kontrasztivitásról, és még más érzékeny témákról. Tulajdonképpen végig azt kívánta megvilágítani, hogy a nyelvtanítás tudományos tanulmányozása milyen mértékben függ a nyelvészeti tudástól. Ezt a ma sem könnyű kérdést tovább boncolgatja az 1974-es, „A második nyelv tanulása és tanítása” című, mindössze nyolcvanoldalas, ám a korábbiánál sokkal radikálisabb könyvében. A nyelv természetét, változatait, a nyelvelsajátítás problémáit a nyelvtanulás szemszögéből vizsgálja; külön fejezetet szentel a tanulás pedagógiai és társadalmi környezetének, az emberi tényezőknek. Metodikájában szigorú alapelveket szab, ezeket következetesen alkalmazza a beszéd és írástanítás, valamint az értési készségek fejlesztésében. Ez a fajta modern gondolkodás egyenes úton halad az 1976-os, ma már legendának számító tantervelméleti műhöz, amely először fogalmazza meg a nyelvtani jelentés és az arra építhető nyelvtani kurikulum, illetve a beszéd-célok közötti megfeleltetés lehetőségét. Ettől a pillanattól a tananyag-elrendezés korábbi alapelveit, nevezetesen a nyelvtani, strukturális-elvű tantervet, vagy a tematikus, valamint a szituációkon alapuló tantervet egyaránt elvethetnénk. De azt is megtehetjük, hogy mindezek megtartása mellett vezetjük be az új nomenklatúrát, és a tananyag elrendezésében egyszerre több elvárásnak is megpróbálunk eleget tenni. Így a régi tantervek „egyszólamúsága” (például csak a nyelvtani szerkezetek szerinti elrendezés) helyébe valószínű polifónia lép be annak érdekében, hogy a célrendszernek megfelelően a tananyag elrendezése egyszerre több kritériumnak is megfeleljen. Nem kétséges, hogy ez a többszólamúság a tantervek és tananyagok készítőinek munkáját jócskán megnehezítette.

Wilkins 1976-os munkája, anélkül hogy elveszítené elméleti tisztánlátását, már szinte készen kínál egy lehetséges tanterv-elrendezést. A korábbi tudományos munkákat is magába olvasztó műben a szerző kissé tágabban értelmezi a „notion” fogalmát. Ebben az értelmezésben a nyelvtani jelentés kategóriáin túlmenően ide tartoznak a beszélő szándékát, attitűdjét kifejező kategóriák (például a modalitás), valamint a beszédcélokat kifejező kommunikatív funkciók is. Egy ilyen kiterjesztésben már nehéz az angolul is homályos szinonimikát követni (az angolban viszonylag közeli jelentésű szó: a „concept”, fo-

galmat jelent – ugyanez a latin szó a magyarban más jelentésárnyalatot vett fel). A Wilkins-mű címét („Notional Syllabuses”) tágassága miatt nehéz visszaadni, hiszen a fogalom-központú tanterv inkább zavaró, s nem világosságot teremt. Még leginkább a „jelentésközpontú tantervek” tükrözhet valamit a szerzői szándékból. A három kategória viszont valóban beköltözött az új típusú nyelvtanítás tantervi elképzeléseinek taxonómiájába, bár maga Wilkins is nehezen tud szabadulni attól az elvárástól (minthogy ez nem is szükséges), hogy a tanterveknek továbbra is kell legyen egy természetes szituációkat felölelő dimenziója. Ahogy egy-egy új elmélet gyakran egy korábbi tagadásaként jön létre, az új úton járók gyakran rákényszerülnek, hogy azt hangsúlyozzák, amely leginkább megkülönbözteti őket a korábbitól: szemben az addigi formacentrikus strukturális elvvel, itt egy szemantika-alapú elrendezésről van szó. Ez persze nem jelent nyelvtantalanságot. Wilkins hosszadalmasan részletezi, hogy a nyelvtani jelentés kategóriáiban miként lehet kifejezni az időviszonyokat (időtartam, gyakoriság, egymás után következés, az igeidők által támasztható jelenségek). Így az európai nyelvek tanításában az absztrakt jelentések szintjén nem elegendő a jelen, jövő, múlt megkülönböztetés, helyette az 1. ábrán látható, logikai jelentéssel bíró nyelvtani kategóriákat (notions) ajánlja.



1. ábra. A nyelvtani jelentések kategóriái: időviszonyok (Wilkins, 1976, 28.)

A finnugor nyelvekre jellemző irányhármassággal szemben ez a rendszer igeidők segítségével képes finomabb jelentésbeli állapotokat kifejezni (amely gondokat is okoz a magyar ajkú nyelvtanulónak). A nyelvtani jelentés további kategóriái között ott találjuk a mennyiségi és a számosságra vonatkozó kifejezéseket, a térbeli dimenziók, a hely és a mozgás kifejezéseit csakúgy, mint a mondaton belüli logikai viszonyokat, amelyekben a szerző részben az esetgrammatika terminológiáját használja.

Mint ahogy azt fentebb is említettük, a „notion” szó fogalmának kiterjesztésével a szerző itt tárgyalja a modalitás különféle kategóriáit, amennyiben a szükségesség, a lehetőség vagy lehetetlenség, a megengedés és tiltás hagyományos kategóriáit is ide vesszük. Wilkins újszerű kifejezéseket talál a bizonyosság, az elkötelezettség, a szándék különféle fokozataira, és érvelése könnyen elfogadható abban a tekintetben, hogy ezeket a kategóriákat is a nyelvtani jelentés megnyilvánulásainak tekintjük. Nehezebb a helyzetünk azzal az osztályozással, amely ebben a munkában a kommunikatív funkciókat szintúgy a „notion” kifejezés hatálya alá sorolja. Anélkül, hogy tagadnánk a nyelvtanítás és a lexikai megoldások közötti titkos átjárók létét, az olyan funkciók kifejezésében, mint például a rábeszélés, a jóváhagyás, a megítélés, a helytelenítés, és így tovább, a szókincs-elvű-

ség leplezetlenül áttöri a nyelvtani jelentés kategóriáinak falát. Talán éppen ez az oka annak, hogy a kommunikatív nyelvtanítás későbbi tanterveit nem a Wilkins javasolta névvel illették (notional syllabuses), hanem a ma már közhelynek számító (functional-notional) elnevezést használták. Ez azt jelenti, hogy Wilkins eredeti kategóriáiból (nyelvtani jelentés, modalitás, kommunikatív funkció) csak kettő honosodott meg a kommunikatív nyelvtanítás terminológiájában. Némileg a gyakorlat hatása is megmutatkozik ebben az elrendezésben, hiszen a tanárok éppen a beszédfunkciók tanításának szükségességét fogták fel a legkönnyebben, míg a „notion” szóval fémjelzett kategória jelentése nemcsak absztraktnak, hanem egyszersmind homályosnak is tűnt. Kezdetben ez a homály Magyarországon oda vezetett, hogy többen azt gondolták (és ilyen tanárok még mindig vannak), hogy a kommunikatív nyelvtanítás nyelvtanmentességet jelent. Mindezek ellenére bizvást állíthatjuk, hogy Hymes, Halliday, *Hasan*, Widdowson és más nyelvészek a nyelvtanítási szakma számára túlzottan elvont elképzeléseit Wilkins fordította le és fejlesztette tovább a nyelvpedagógia számára. Wilkins munkásságával párhuzamosan, részben őt is érintően, egyszerre több, nagyon is gyakorlatias nyelvtanulást szervező projekt futott az Európa Tanács égisze alatt. Mielőtt azonban e másik nagy szakmai (és terminológiát teremtő) vonulattal megismerkednénk, térjünk vissza egy fejezet erejéig egy olyan szerzői gárda műveinek értékelésére, akiknek döntő szerepük van abban, hogy a kommunikatív nyelvtanítás forradalma a szakma képviselőiben először tudatosult.

Olyanfajta tudásra is szükség van, hogy egy adott helyzetben mit lehet, mit szabad vagy mit nem szabad mondani. Ez nem az a fajta tudás, mint amire korábban a nyelvtanítás legtöbb történeti módszere irányult, hogy tudniillik adott időegység alatt nyelvileg csupa helyes mondatot ejtsünk ki (vagy írjunk le). Ez a fajta automatizmus szükséges, de nem elégséges feltétel a (lehetséges mondatok közötti) válogatáshoz. A kiválasztás alapja egy olyan szempontrendszer, amelyben a szituáció, a szituáció szereplői, a körülmények, a lehetséges szerepek és témák mintegy parancsoló jellegűek.

Az új irányzat felismeri önmagát

A hetvenes évek derekától a nyelvtanításban érintett kiadók egyre több olyan alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai munkát adtak közre, amely a tananyagokban fizikailag is érzékelhető szemléletváltásokat magyarázta. Bár a szerzők maguk is sokat publikáltak a kommunikatív nyelvtanításról, a leghatásosabb műveket mint könyvszerkesztők jegyezték. (*Brumfit és Johnson*, 1979; *Johnson és Morrow*, 1981) Mindenképpen ebbe a körbe sorolandó Littlewood is, aki rövid, cél-

ratörő és igen sok gyakorlati megoldást is javasoló monográfiáival hozta közel a nyelvtanárokhoz a kommunikatív nyelvtanítás ügyét. (*Littlewood*, 1981; 1984) Lényegében Littlewood volt az, aki 1981-es könyvében („A kommunikatív nyelvtanítás: bevezetés”) először foglalkozott azzal, hogy rendszerszerűen tárja föl a kommunikatív szemlélet tantárgypedagógiai, metodikai következményeit. Törődött az átmenetekkel is: miként lehet a hagyományos strukturális gyakorlásból jelentésgazdag, funkcionális célokat is figyelembe vevő, szociális árnyalatokat is közvetítő aktivitás-formákat kialakítani. Részletesen tárgyalta, hogy a kommunikatív osztálytermi munkában a tanulóközpontúság a kívánatos, így a tanár szerepének változásaira is kitért. Nem rejtette véka alá azokat a nehézségeket sem, amelyeket az osztálytermi kötöttségek miatt a kommunikatív nyelvtanítás is nehezen küszöböl ki. Az új eljárásokra történő átállásban átmeneti állapotokat is feltételez (kvázi kommunikatív vagy prekommunikatív gyakorlatok). Mindezen erények mellett mégis Brumfit és Johnson, illetve Johnson és Morrow válogatásai mellett tesszük le a garast: elő-

nyük éppen az, hogy nem 'emésztik meg' az anyagot helyettünk, eredeti szerzőket állítanak a színpadra (magukat is beleértve). A két kötet valódi körpanoráma, a tájban azokkal az elméleti és alkalmazott nyelvészeti, nyelvtanítási és tanulás-szervezési látványosságokkal, amelyek ihletében a nyolcvanas évekbe belefoghattunk. Bár az eddig említett szerzők közül különösen Brumfit (*Brumfit és Finocchiaro*, 1983; *Brumfit*, 1984) tartalmaz kutatásokon alapuló, részletesebb és jól áttekinthető műveket adott közre, a szakmai-terminológiai áttörés a fent említett szerzők közvetlenül 1980 előtt vagy után írott munkáinak köszönhető.

A kommunikatív nyelvtanítás más országokban

Közismert, hogy az angol nyelv nem a 20. században vált nemzetközivé, így a tanítás iránti igény a szigetlakóktól misszionáriusi munkát követelt. Bengáliában *West*, Japánban *Palmer* és *Hornby* vetette meg az angol nyelvtanítás alapjait, és a háborúkat követően (meg közben) az angol nyelvpedagógia nemzetközileg keresett árucikké vált. Egész tanárgenerációk hagyták el Angliát (közülük sokan úgy, hogy sosem tértek vissza), hogy tantárgypedagógiai elképzeléseiket idegen országokban is kipróbálják. Miközben a világjárók sorsa optimizmus és gondtalanság, kétségbeesés, majd letelepedés között oscillált, a szakma megteremtette világkörüli szervezeteit, és a brit nyelvpedagógia misszionáriusai európai és világkörüli, már nem csak nyelvi, hanem politikai, gazdasági, vagy éppen minőségbiztosítási projektekbe integrálódtak. Regényes történetét adhatnánk ennek az önként vállalt emigrációnak, célunk itt most csak annyi, hogy felhívjuk a figyelmet arra, hogy mégsem csak a briteké a világ. Más országok is, jelesül az Egyesült Államok, kifejeleztették a maguk kommunikatív nyelvtanítását.

A hatvanas évek legnagyobb hatású, elméletileg egységes nyelvpedagógiáját is ezen a földrészen készítették. (*Mackey*, 1965) Nem sokkal ezután a Harvard Egyetem későbbi professzora, a nyelvtanítás kérdéseiről élénk érdeklődést mutató pszichológus és nyelvész, *W. Rivers* írt sikeres nyelvpedagógiát. Valójában ennek a könyvnek az 1978-as változata (*Rivers és Temperley*, 1978) már jól érzékelteti azokat a szemléleti változásokat, amelyek a nyelvpedagógiában lezajlottak. Rivers, aki mindaddig az egyik legkiválóbb művet írta a pszichológia és nyelvtanítás kapcsolatáról ('Pszichológia és a nyelvtanár', 1964) 1983-as monográfiájában úgy lép élénk a kommunikatív nyelvtanítás teljes fegyverzetében, hogy korábbi elveit sem kell megtagadnia ('Természetes kommunikáció a célnyelven: elmélet és gyakorlat a nyelvtanításban', 1983). Mégsem övé az elsőbbség. 1972-es cikkében *Savignon* már így hirdette magát: 'Kommunikatív kompetencia: egy kísérlet az idegen nyelvek tanításában'. Tapasztalatait legteljesebben több mint tíz év múlva jelentet, tanárképzésre is jól használható monográfiájában tette közzé (*Savignon*, 1983 'Kommunikatív kompetencia: elmélet és osztálytermi gyakorlat'). A monográfiához egy évvel később gazdag olvasmánytár, afféle forráskötet csatlakozott. (*Savignon és Berns*, 1984)

Savignon ma már úgy látja, hogy a kommunikatív nyelvtanítási irány a nyelvészet, a pszichológia, a filozófia, a szociológia és a neveléstudományi kutatás találkozásából jött létre. Számára a kommunikatív kompetencia a célképzet; a fogalom kialakításához leginkább *Habermas* (1970), *Hymes* (1971) és *Jakobovits* (1970) járultak hozzá. A gyakorlatban *Savignon* felnőtt francia kurzusokon az anyanyelvi kulturális normákat vette figyelembe, azt az autentikusságot kívánta elérni, amely a befogadó beszédközösségnek megfelel. Mivel az audio-vizuális anyagok megfelelő kontextusokat kínáltak és a szituációk dramatizálása is bevett szokás volt, végül az eredeti CREDIF tananyagokat alakították át (*Voix et Images de la France*). *Savignon* a labor-drillek, nyelvtani tesztek, dialógus-felmondások vagy a nyelvtani hibák javíthatása helyett a tényleges interakciót veszi célba, hiszen a kommunikatív kompetenciát a jelentés megértésének és megértetésének fokmé-

rőjeként kezelte. Savignon nevéhez fűződik az interakciók tempójához alkalmazkodó, a fontos fejleményeket el nem mulasztó, az idegen ajkút segítő stratégiáknak (coping strategies) a beépítése a programba (például információ kérése, további felvilágosítás kérése, a körülírások használata stb.). A későbbiek során ez a kategória *Canale* és *Swain* (1980) híressé vált kommunikatív kompetencia-modelljében stratégiai kompetenciaként jelent meg. Savignon elismeri a rokon és kritikai tudományok hatását a kommunikatív nyelvtanítás kialakulásában, ugyanakkor hangsúlyozza, hogy az új irányzat legfontosabb fejleménye a tanulóközpontúság, amely egészen addig terjedhet, hogy a tanuló meghatározza a tananyagot. Azt viszont világosan látja, hogy a tantervi változások szelleme nem mindenkit érintett meg: olyanok is akadnak, akik megőrizték az audio-lingvális és az audio-vizuális módszerek jellegzetes fogásait. Tanításukban csak annyi az újdonság, hogy a pármunka vagy a kiscsoportos munka osztálytermi lehetőségeit is kihasználják – ettől azonban tanításuk nem tekinthető a kommunikatív nyelvtanítás részének.

Az angolszász nyelvpedagógia hangsúlyozása természetesen nem jelenti azt, hogy a szintén rendkívül jelentős francia vagy német nyelvpedagógia csak epigon szerepet játszott volna a kommunikatív nyelvtanítás kialakításában. Németországban jöttek létre például azok a rendszerszerűen felépített gyakorlatsorok, amelyek már a kommunikatív nyelvtanítás szellemében a beszédközösség által elfogadott jelentéseket és a hozzájuk tartozó nyelvtani szerkezeteket kapcsolták össze. A láncolatokba rendezett gyakorlatsorok, amelyeket tanári továbbképzéseken próbáltak ki, lehetővé tették az egyéni választást: kijelölhették azt az egyénre szabott ösvényt, amely a kívánt célhoz elvezet (mintha csak a bölcsesség palotájához vezető út köszönne vissza *Comenius* elképzelései közül). A gyakorlatok kidolgozását *Piepho* végezte (*Piepho*, 1974), munkáját később *Candlin* is támogatta. (*Candlin*, 1978) Ugyanekkor Franciaországban a legjelentősebb kutatóközpont a Nancy-i Egyetemen létrejött CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues), amelynek akkori vezetője, *Holec* (1979) főként a kommunikatív nyelvtanítással, az autonóm nyelvtanulással, a kultúrák közötti kommunikációval és tanulási stílusokkal foglalkozott. Hosszú távú vagy nagyon elméleti kutatások helyett inkább a rövid távú akciókutatás jellegű projektekben jeleskedtek, főként az angol, spanyol és német nyelv tanítását illetően, de a francia mint második vagy idegen nyelv tanításának problémáit is kutatták.

A vén Európa primátusát a változások előidézésében azonban más külső kényszer biztosította; ehhez a brit funkcionalista nyelvészet jelenléte nem lett volna elegendő. A Közös Piac országaiba irányuló bevándorló-áradat, a vendégmunkások hada arra készítette az egymás között átjárható határokat fenntartó országokat, hogy nyelvtanítási elvárásait, a vágyakat és a megalkuvásokat valami egységes és főként működő rendszerbe foglalják. Ezeknek a munkálatoknak állt az élére az Európa Tanács.

Az Európa Tanács modern nyelvekre irányuló kutatásai, projektjei

Az Európa Tanács, amelynek kormányok fölött álló elhivatottságát itt most nem részletezzük, a hatvanas évek eleje óta foglalkozik az idegen nyelvek tanításának problémáival (mégpedig a Kulturális Együttműködés Tanácsának segítségével CDCC). Az első ilyen nagyobb projekt az audiovizuális módszer kifejlesztését és elterjesztését segítette a CREDIF-központ közreműködésével. A legutóbbi hasonló projekt az európai közös nyelvi keretrendszer és a nyelvi portfóliók megteremtésével foglalkozott. A kettő között eltelt negyven évben az Európa Tanács projektjei jelentős mértékben átformálták a kontinens nyelvtanítási térképét, elvárásait, és sikerült konszenzust elérniük a hosszú távú célok kijelölésében, a változó igények felmérésében egyaránt. Témánk szempontjából a hetvenes évek eleje az izgalmas időszak; ekkor kellett ugyanis egy kutatócsoportnak ki-fürkésznie, hogy miként lehetne egy, az egész Európára érvényes nyelvtanulási követel-

ményrendszert felállítani, amelyekben az egyes szintek, tanulási egységek elvégzése hitelesen ellenőrizhető, más országokkal csereszabatosítható. A kutatás igényfelméréseken (szükségletelemzés) alapult, felállította a beszédfunkciók és a nyelvtani jelentések összefüggésén alapuló új tantervek célrendszerét, és a kreditálható tanegységek megalkotásával lehetővé tette a permanens nyelvtanulást (és vele a bármely országban azonos szinten beindítható újrakezdést). Trim (1980) és munkatársai a tanegységekből álló szinteknek a rendszerét az angolon kívül a francia, a német és a spanyol nyelvre is kidolgozták. Tantervelméleti, majd nagyon is gyakorlati kutatásaik nem csak az egységes követelményrendszer kialakulását, hanem a kommunikatív nyelvtanítási irány kifejlődését és elterjedését is segítették. Az áttekintést követően lássunk néhány részletet is.

A hetvenes évek Európa Tanács munkájának legnagyobb erénye az a szemléleti változás, amellyel az úgynevezett „küszöbszintet” (threshold level) létrehozták. A cél olyan nyelvi viselkedés leírása és részletezése volt, amely egy multikulturális világban idegen nyelvi repertoár-leltárként elfogadható, és amely azt jelzi, hogy a nyelvhasználó a beszédközösség által megteremtett normák szerint képes elérni céljait: tudja, hogy mihez kezdjen a nyelvvel. Ehhez olyanfajta tudásra is szükség van, hogy egy adott helyzetben mit lehet, mit szabad vagy mit nem szabad mondani. Ez nem az a fajta tudás, mint ami re korábban a nyelvtanítás legtöbb történeti módszere irányult, hogy tudniillik adott időegység alatt nyelvilag csupa helyes mondatot ejtsünk ki (vagy írjunk le). Ez a fajta automatizmus szükséges, de nem elégséges feltétel a (lehetséges mondatok közötti) válogatáshoz. A kiválasztás alapja egy olyan szempontrendszer, amelyben a szituáció, a szituáció szereplői, a körülmények, a lehetséges szerepek és témák mintegy parancsoló jellegűek. A legintenzívebb társalgás sodrában is érzékelyük ezeket a kötöttségeket: férfi, női, gyermek stb. szerepek; a fagyos formálistól az informális, esetleg az intim regiszterek; a fizikai környezet; a szocio- és pszicholingvisztikai következményekkel járó kulturálisan érzékeny forgatókönyvek; a partner vagy partnerek feltételezett tudásszintje és így tovább. Ezekből és még hasonló kötetmekből áll össze az anyanyelvű számára szilárdnak tűnő meder, amely a nem szűnő információáradatot, a kommunikáció hőmpölygését szabályozza. A nyelv művésze számára ennek a válogatásnak a finomságai többszáz szempontból álló rendszerre duzzadhatnak, hiszen a művészi válogatás végeredménye, a stílus valakit azonosít, a szerző nyelvi viselkedése ezáltal válik hitelessé.

Trim és munkatársai azt is felismerték, hogy szemléletváltást csak úgy érhetnek el a nyelvtanulók és nyelvtanárok körében, ha ezt a bonyolult kategóriátant a végletekig leegyszerűsítik. A szociális szerepek kategóriában például csak két alaphelyzetet tárgyalnak: idegen beszél idegennel vagy barát beszél a baráttal – inkább ezen belül próbáltak alcsoportokat felállítani (például magánszemély és hivatalnok, orvos és páciens az első kategóriában vagy kérdező és válaszadó egy más dimenzióban). Ugyanígy korlátozták a pszichológiai szerepeket is (semlegesek vagy egyenlők beszélgetése, együttérző vagy elenséges szóváltás).

Azt is fel kellett térképezni, hogy a beszélő milyen helyzetekben, milyen körülmények között, milyen témákban használja majd a nyelvet. A korai leírások közül Richterich (1972) taxonómiáiból került be legtöbb a rendszerbe. Csakúgy mint a szociális szerepek vagy attitűdök leírásainál, itt is leegyszerűsítésekkel kellett követhetővé tenniük a rendszert. A földrajzi helyek meghatározásában például csak három kategória van: saját ország; az az ország, ahol a célnyelvet anyanyelvként használják; más országok, ahol a célnyelv nem anyanyelv. A fizikai helyszínek látszólag két kategóriából állnak (a szabadban vagy zárt térben). A tényleges helyszínek felsorolásakor azonban a szerző már kénytelen tematikusságra emlékeztető rendeket vágni (például vásárlások, étkezések, szállás, közlekedés, vallásgyakorlás stb. helyszínei). Ebből is látható, hogy mind a nyelvtanítási anyagok, mind a nyelvvizsgaanyagok esetében kénytelenek vagyunk limitálni a való világ lexikában is tükröződő virtuális végtelenségét. Richterich előbb idézett művében a

következő témákat javasolja (a felsorolás nem teljes): időjárás, idegen nyelv, szolgáltatás, étel és ital vásárlás, iskolázás, egészségügy, emberek közti kapcsolatok, utazás, szakmák és a kereskedelem, szabadidő és szórakoztatás, egy személy vagy saját magunk bemutatása stb.).

Változtak tehát a nyelvtanítás céljai, nevezetesen az eddig felsorolt szempontok a felhasználás körülményeire irányították a figyelmet. A változtatásoknak egy másik gyűjtőpontja a beszédfunkciók, vagyis az a célrendszer, amelynek elérésére a nyelvhasználat segítségével törekedhetünk. Természetesen a beszédfunkciók is átestek a különféle osztályozási kísérleteken (*Wilkins*, 1974, 1976; *Van Ek*, 1979 stb.). Ezeknél a besorolásoknál is meglehetősen kétségbeesett erőfeszítésekről van szó, hiszen vannak olyan nyelvészek, akik a beszédfunkciók számát sok ezerre becsülik – ezzel szemben a kategorizálásba általában néhány száz, egy-egy nyelvkönyvbe pedig csak néhány tucat jut. *Van Ek* hat kategóriája azért vált különösen népszerűvé, mert a szerző alighanem a taníthatóság szempontjait is latolgatta a válogatásban. (1. táblázat)

1. táblázat. A beszédfunkciók osztályozása (*Van Ek*, 1979)

Információ szerzése és információ nyújtása (személyek, tárgyak, dolgok stb. azonosítása, kérdés, helyreigazítás, „tudósítás” személyekről, eseményekről)
Értelmi állapotok kifejezése vagy kitalálása (egyetértés és egyet nem értés, ajánlat, meghívás stb. elfogadása és visszautasítása stb.).
Érzelmi állapotok kifejezése vagy kitalálása (öröm és bánat, meglepetés, remény, szándékok stb.).
Erkölcsei állapotok kifejezése és kitalálása (mentegetőzés, jóváhagyás vagy helytelenítés kifejezése stb.).
Dolgok elvégeztetése (rábeszélés, tanácsadás, figyelmeztetés, fenyegetés stb.).
A társadalmi kapcsolattartás kategóriái (üdvözlés és búcsúzkodás, figyelemfelkeltés, felköszöntés stb.).

Ehhez képest egy-egy népszerű tankönyv, mint például *Watcyn-Jones* 'Impact' című tankönyve (*Penguin*, 1979) a következő nagy témakörökben tanít apróbb beszédfunkciókat:

- szocializálás (mindennapi társalgás);
- kérdés és kérdésfeltevés;
- útbaigazítás;
- kezdeményezés, javaslatétel;
- kedvel, nem kedvel, előnyben részesít;
- meghívás (elfogadása, visszautasítása stb.), rábeszélés;
- követelés és ajánlattevés, engedeltykérés;
- vélemények kifejezése;
- problémák és tanácsadás;
- bizonyosság és bizonytalanság kifejezése;
- megbánás és kritizálás;
- mentegetőzés és bocsánatkérés;
- jövőre vonatkozó tervek és szándékok stb.

Bár a felsorolás hosszúnak tűnik, a tankönyvben tanított funkciók összetettsége és részletessége messze elmarad *Van Ek* elvárásaitól.

Amennyiben közelebről megvizsgálunk egy-egy ilyen funkciót, láthatjuk, hogy a taníthatóság érdekében mindegyikük véges számú, logikailag egymásra épülő, általában egyre nehezebbé váló alcsoportokra bomlik a tankönyvíró szándéka szerint. A didaktikai szükségszerűség kénytelen a megtanítandó anyagot végessé varázsolni, esetleg logikus rendbe tömöríteni abban az esetben is, ha ezek a sajátosságok az adott funkciónak távolról sem jellemző vonásai. Ilyen kegyes csalásokra a nyelvi tartalom elsajátításában is

rákényszerülünk (például szókincstanítás). Az a kérdés azonban minden nagy tapasztalt nyelvtanárban felmerül, hogy miért lenne könnyebb a nyelvbe a sokezer funkció irányából behatolni? Ezekhez képest a nyelvtan végesnek és megfoghatóbbnak tűnik. Az ilyesfajta végesség-képzet minden nyelvtanulásban illúzió, a megoldás párhuzamosságokból, több irányú megközelítésekkel áll (amelyre egyébként a maga módján mind Sweet (1899), mind Palmer (1917) már kissé korábban utalt). Kételyek természetesen mindvégig voltak, és azóta is vannak. A szemléletváltás lezajlott, a tanárok kezdték aszerint válogatni a nyelvi formákat, hogy azok mire használhatók, mire szolgálnak. A diákok számára is megvilágosodhatott, hogy egyes nyelvi formák többféle célra is használhatók, de az is, hogy egy-egy nyelvi cél érdekében egyszerre többféle nyelvi megoldás is lehetséges. Ez a nyelvi megvilágosodás, vagyis, hogy nincs egy az egyben megfelelés a nyelvi formák és az elérendő funkciók között már önmagában véve is forradalmi és egy másfajta tantervi szelekciót indít el. Ez a korszak megváltoztatta a pedagógiai nyelvtanok természetét is: a funkcionális szempontból hasznos, illetve a nyelvtani jelentést jellegzetesen képviselő formák tanítása elsőbbséget élvezett.

Az előzmények eme bőséges taglalását követően rátérhetünk a kommunikatív nyelvtanítás elméletére és gyakorlatának részletes tárgyalására.

Irodalom

- Abbs, B. – Ayton, A. – Freebairn, I. (1975): *Strategies (tankönyvsorozat)*. Longman, London.
- Alexander, L.G. (1978): *Mainline (tankönyvsorozat)*. Longman, London.
- Bakonyi I. (1980): *Metodiceskie osnovy ispolzovania ucebnyh kinofilmov*. Kandidátusi disszertáció.
- Bárdos J. (1984/a): Az idegen nyelvek tanítása a nyolcvanas években. *Pedagógiai Szemle*, 2. 105–118.
- Bárdos J. (1984/b): Nyelvek és elvek. *Pedagógiai Szemle*, 3. 471–476.
- Bárdos J. (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. A nyelvtanítás története. Gyorsuló Idő sorozat, Magvető, Budapest.
- Brumfit, Ch. – Johnson, K. (eds.) (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Brumfit, Ch. – Finocchiaro, M. (1983): *The Functional-Notional Approach*. OUP, New York.
- Brumfit, Ch. (ed.) (1984): *General English Syllabus Design*. Pergamon, Oxford.
- Brumfit, Ch. (1984): *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge University Press., Cambridge.
- Budai L. (1984/6): Az idegennyelv-oktatás metodikájának tudományos alapjai és státusa. *Pedagógiai Szemle*, 557–565.
- Canale, M. – Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1. 1–47.
- Candlin, C.N. (1981): *The Communicative Teaching of English*. Longman. (Első kiadás: Kommunikativer Englischunterricht. Langenscheidt-Longman, 1978.)
- Crystal, D. – Davy, D. (1975): *Advanced Conversational English*. Longman, London.
- Habermas, J. (1970): Toward a theory of communicative competence. *Inquiry*, 13. 360–75.
- Halliday, M. A. K. (1973): *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold, London.
- Halliday, M. A. K. – Hasan, R. (1976): *Cohesion in English*. Longman, London.
- Holec, H. (1979): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Council of Europe, Strasbourg.
- Hymes, D. (1971): *On Communicative Competence*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Jakobovits, L. A. (1970): *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues*. Newbury House, Rowley, Mass.
- Johnson, K. – Morrow, K. (ed.) (1981): *Communication in the Classroom*. Longman Group Ltd., Burnt Mill, Harlow, Essex.
- Jones, L. (1977): *Functions of English*. CUP, London.
- Jones, L. (1979): *Notions in English*. CUP, London.
- Leech, G. – Svartvik, J. (1975): *A Communicative Grammar of English*. Longman, London.
- Littlewood, W. (1981): *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Littlewood, W. (1984): *Foreign and second language learning*. CUP, Cambridge.
- Mackey, W. F. (1965): *Language Teaching Analysis*. Longman, London.
- Maley, A. – Duff, A. (1975): *Sounds Interesting*. CUP, London.
- Maley, A. – Duff, A. (1978): *Variations on a Theme*. CUP, London.

- Maley, A. – Duff, A. (1978): *Drama Techniques in Language Learning*. CUP, London.
- Maley, A. – Duff, A. (1979): *Sounds Intriguing*. CUP, London.
- Medgyes P. (1984): Angoltanításunk fő gondjai. *Pedagógiai Szemle*, 566–571.
- Newmark, L. (1966): How not to interfere with language learning. *International Journal of American Linguistics*, 32, 1, II. (másol: Brumfit – Johnson, 1979, 160–166.)
- O'Neill, R. J. (1976): *Interaction*. Longman, London.
- Palmer, H. E. (1917): *The Scientific Study and Teaching of Languages*. Harrap, London. (1968) Reissued in a new edition by Harper. OUP.
- Piepho, H.E. (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Englischunterrichts*. Frankonius, Dornburg-Frickhofen.
- Quirk, R. – Greenbaum, S. – Leech- G. – Svartvik, J. (1972): *A Grammar of Contemporary English*. Longman, London.
- Richards, J. C. – Rodgers, Th. S. (1986, 2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*.
- Richterich, R. (1972): *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*. Council of Europe.
- Rivers, W. M. (1964): *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. University of Chicago Press, Chicago – London.
- Rivers, W. M. – Temperley, M. S. (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Oxford University Press, New York.
- Savignon, S. J. (1972): *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*. Center for Curriculum Development, Philadelphia.
- Savignon, S. J. (1983): *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading. Addison – Wesley Publishing Company, Massachusetts.
- Savignon, S. J. – Berns, M. S. (1984): *Initiatives in Communicative Language Teaching I. Reading*. Addison – Wesley Publishing Company, Massachusetts.
- Sweet, H. (1899): *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. Dent, London. Also published in the Series Language and Language Learning, edited by R. Mackin. Oxford University Press, London. 1964.
- Trim, J. L. M. (1980): *Developing a Unit/Credit Scheme of Adult Language Learning*. Pergamon, Oxford.
- Van Ek, J. A. (1979): *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Systems Development in Adult Language Learning. Council of Europe, Strasbourg.
- Watcyn-Jones, P. (1979): *Impact*. Penguin, Harmondsworth, Middlesex.
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, Oxford.
- Widdowson, H. G. (1979): *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- Wilkins, D. A. (1972): *Linguistics in Language Teaching*. Edward Arnold, London.
- Wilkins, D. A. (1974): *Second language learning and teaching*. Edward Arnold, London.
- Wilkins, D. A. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford University Press, Oxford.

Részlet a szerző 'Élő nyelvtanítás-történet' című,
a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában hamarosan
megjelenő monográfiájából

Politika, irodalom, etika és tudomány Koestler Artúr munkásságában, 1937 és 1954 között

A száz éve született Koestler Artúr (1) életében a címben jelzett időszak a fokozatos átalakulások korszaka volt. Kétkötetes önéletrajzában hídfelégetés jellegű fordulatról számolt be. Az a fordulat viszont, amelyik őt kivezette a kommunista mozgalomból és amellyel az itt vizsgált korszak kezdődik, már nem volt hídfelégető jellegű: Koestler csak fokozatosan közeledett a szociáldemokráciához. Politikai meggyőződésének átalakulása azzal a következménnyel járt, hogy nézetei az etika és a tudomány vonatkozásában is megváltoztak.

A vizsgált korszak a 'Párbeszéd a halállal' című börtönnapló átdolgozásával és kiadásával kezdődött, majd 'Sötétség délben' című regénye megírásával kezdődött, majd annak nemzetközi sikerével folytatódott. Ezzel szemben azzal végződött, hogy Koestler lényegében abbahagyta a szépirodalmi művek írását, felhagyott a politikai tevékenységgel is, és a tudományok felé fordult. E változások mögött világnézeti átalakulások is munkáltak. A korszak elejét, azaz az 1937–1939 közötti időszakot egyértelműen a politikai és etikai problémák határozott felvetése, valamint elsődlegesen irodalmi feldolgozása jellemezte. A korszak későbbi részében a még mindig hangsúlyos politika mellett egyre nagyobb szerepet kapott a tudomány és a tudománypolitika.

Amikor a vizsgált korszak végén megírta az említett kétkötetes önéletrajzát, ez rá is visszahatott abban a tekintetben, hogy tapasztalatainak zömét összegezve belátta, íróként jelentős részben már felhasználta és kimerítette azt az élményanyagot, amit fordulatokban gazdag addigi élete eredményezett. Belátta azt is, hogy jelentéktelen művek csak ártoztak volna hírnevének és a 'Sötétség délben' című mestermű még mindig nagyon aktuális hatásának. Az új korszak más feladatokat kínált neki, és ennek felismerése azzal is összefüggött, hogy a korábban nyitott munkafrontokat nem lehetett tovább fenntartani, mert ha színvonalasan akart alkotni, akkor ehhez neki magának is specializálnia kellett. Ez a felismerés is közrejátszott abban, hogy az ötvenes évek első felében több területről is visszavonult. Így következett be például – s ez nagyon nagy és igazi korszakzáró változás volt – a már említett visszavonulása a politikától, leszámítva, mint maga mondta, „az életmentés eseteit”. Ezen még az 1956-os magyar forradalom kitörése sem változtatott, ami neki személyesen is elégtételt és a korábbi tevékenység visszaigazolásának jóleső érzését jelenthette.

Jelen tanulmányban arra teszek kísérletet, hogy a címben jelzett, 18 évet átfogó korszakban érvényesülő jelentősebb motivációk, világnézeti csomópontok egy kisebb, de igen fontos részét felvázoljam. A koestleri életmű egyik legfőbb jellegzetessége a sokszínűség. Ám a szívárványszínű felszín mögött bizonyos hatások és tájokozódási irányok meglehetősen tartósnak bizonyultak, melyek azután mind a politikai tevékenységben, mind az iro-

dalmi alkotások megformálásában, mind a tudományos igényű írásokban, mind pedig az etikai megfontolásokban jelentősen közrejátszottak. Terjedelmi okok miatt nem lehetséges, hogy e néhány alapvető területet egyforma alapossággal szemügyre vegyem. Ezért a legfontosabbak közül kettővel foglalkozom. Az egyik a freudizmussal, a pszichoanalitikus szemlélettel való tartós kapcsolata. A másik vizsgált terület Koestler és *Polányi Mihály* intellektuális barátsága. Koestler igen sok elismert és híres emberrel állt kapcsolatban. Lényegesen szűkebb azonban azoknak a köre, akiknek mint vitatársaknak a véleményére nagyon adott, és akik intellektuális erejüknel fogva, valamint meggyőző érvelésükkel mélyebben és tartósan hatottak rá. Polányi személye és hatása azért is kiemelkedően fontos, mert éppen a pszichoanalízis, valamint a rá épülő emberfelfogás és történelemszemlélet területén került vitába, majd – hosszú barátságuk során – hosszantartó kölcsönhatásba Koestlerrel.

A Freud-élmény és a pszichoanalízis beágyazottsága Koestler életművében

Koestlernek a freudi pszichoanalízissel és pszichológiai felfogással, valamint a századforduló korabeli új pszichológiával és pedagógiával való kapcsolata, mondhatni, nagyon korán kezdődött, mivel szülei már ötéves korában beadták *Polányi Laura* reformóvodájába, ahol az akkori modern pszichológia eredményeit a nevelési gyakorlatban kívánták hasznosítani. Koestler számára azért volt felejthetetlen ez az időszak, mert ekkor érzett először szerelmet egyik óvodatársa iránt, akiről a gondos filológia kiderítette, hogy Polányi Laura lánya, és aki később politikai és irodalmi szempontból is igen fontos szerepet játszott életében.

Az erősebb hatás azonban csak ezután következett, a bécsi évek során, ahol középiskolába és egyetemre járt. A másodiknak számító Budapest mellett ugyanis Bécs volt még mindig a pszichoanalízis legfőbb központja. Ugyancsak a bécsi időszakban jelentkezik először Koestler irodalmi ambíciója is, és itt találkozik *Németh Andorral*, a kiváló irodalomkritikussal is 1925-ben. Ez alig valamivel előzi meg Németh Andor megismerkedését *József Attilával*, aki 1925 őszén érkezik meg az osztrák fővárosba. Koestlert Németh Andorral azután húsz évig tartó barátság fűzi össze, nem utolsósorban a freudizmus jegyében. Sokat tanul tőle műveltségben és írói technika vonatkozásában egyaránt, akár csak József Attila. Ők ketten azonban, akik egyugyanazon évben, 1905-ben születtek, csak jóval később, Koestler palesztinai kalandja, párizsi és berlini újságírói tevékenysége, valamint egyéves, szovjetunióbeli útja után ismerkedtek meg Budapesten, amikor Németh Andor bemutatta őket egymásnak.

A Szovjetunióból Budapestre érkező Koestler eleven irodalmi életet talál a kávéházakban, mert ekkorra már a bécsi politikai emigráció javarésze is hazatért. Németh Andort, mint ismeretes, József Attila hozta haza az osztrák fővárosból. A költő a harmincas évek elején már saját tapasztalatból, kezelésekből ismeri a pszichoanalízist, melyet immár elméletileg is fontosnak tart. Koestler, aki írói babérokra vágyik, Németh Andorral közös irodalmi vállalkozásokba kezd és elmerül a pesti irodalmi kávéházak szellemi pezsgést jelentő világában. E kávéházakban, melyeknek légkörét Koestler olyannyira szívesen idézte fel évtizedekkel később is, még mindig téma a pszichoanalízis. Az írók közül többen is analízisre járnak vagy legalábbis tettek vele egy próbát.

Koestler később sem felejtí el, hogy József Attila mennyire elkötelezetté vált a pszichoanalízis iránt. Mint költőt nagyra becsülte és később is olvasgatta verseit, támogatta azokat, akik angolra próbálták fordítani e műveket, de a tanulmányai, kiváltképpen a pszichoanalízis eredményeinek a társadalom elemzésébe való bevonása is befolyásolták őt. Az önéletírásában József Attila nagy érdeméül tudja be, hogy megteremtette a freudi népdal műfaját. (2) Ez az erős irodalmi adaptáció is bátorítja Koestlert, hogy maga is hasonló stílusban írjon regényeket. A pszichoanalitikus megfigyelések, a pszichológizálás szerepe és mértéke irodalmi műveiben a második világháború végéig egyre nő.

Kevésbé ismert, mert Koestler nem vette fel életművébe, hogy szexuális tanácsadó könyveket is írt megélhetési okokból a harmincas évek közepén és második felében. Ebben ismét csak bőségesen támaszkodott a freudi iskola eredményeire. E munkájában társa volt nagyon jó barátja, *Manés Sperber*, aki egy ideig pszichoterapeutaként dolgozott. (3) Sperber tíz évet töltött el a *Freud*-tanítvány, *Alfred Adler* körében. Megírta a mesterének szellemi életrajzát, majd ugyancsak tíz évet töltött el a kommunista mozgalomban, ahonnan 1937-ben, kevéssel Koestler előtt vált ki. A párizsi német emigrációban, már a mozgalommal való szakítás után ismét gyakran együtt voltak. Sperber esetében is beigazolódott, hogy a pszichoanalízis iránti elkötelezettség az esetek nagy többségében ellene hatott a kommunizmus iránti elkötelezettségnek. Minthogy az individuálszichológiát alaposan ismerte, és együttműködtek az említett szexuális tanácsadó könyv megírásában, okkal feltételezhető, hogy jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy Koestlernek differenciáltabb viszonya legyen a pszichoanalitikus mozgalomhoz, és megismerje az adleri irányzatot is. Az individuálszichológiai mozgalom is rokonszenvezett a baloldallal, de mindenekelőtt a szociáldemokrácia iránt volt elkötelezett. Ebben az értelemben Sperber is hozzájárult ahhoz, hogy magyar barátja fogékonnyá váljék a kommunista mozgalommal szemben szükséges kritikai szemlélet iránt. A pszichoanalízis egészében véve azért is távolítóan hatott, mert a másik oldalról a dogmatikus marxista mozgalom egyre inkább el-lenségének tekintette ezt a pszichológiai irányzatot. Sperber példája más vonatkozásban is hatott Koestlerre: ő gyakorló pszichoterapeutából vált íróvá, és az adleri individuálszichológia eredményei befolyásolták írói szemléletét.

A legjelentősebb hatás azonban éppen Koestlernek a kommunista mozgalomból való kiválásával kapcsolatos. Spanyolországi fogsága idején, 1937 tavaszán, mint ahogy azt azután a *„Párbeszéd a halállal”* című börtönaplójában is megírta, megtapasztalta az „óceáni érzést”. Az óceáni érzés fogalma az indiai filozófiából került az európai kultúrába, közelebből pedig a pszichoanalízis látókörébe. Freud *Romain Rolland*-tól értesült először a kifejezésről, és módosítva az író értelmezését a fogalom által jelölt jelenséget úgy fogta fel, mint a vallásos érzés igazi lelki alapját. Koestler még spanyolországi útja előtt ismerte ezt a freudi felfogást. Ő maga a jelenséget börtönaplójában a morálfilozófia irányában átértelmezte, amennyiben a morális hallgatólagos tudás rendkívüli megnyilvánulásának tekintette, melyben kifejeződik-éreződik az is, hogy az egyes ember a legtagabb emberi közösség része. Koestler később sem tagadta meg ezt a tapasztalatát, és mindig ellenállt annak, hogy vallásos élménynek értelmezzék, vagy leegyszerűsítsék és morálfilozófiai tartalmát eltagadják. Az óceáni érzés, melynek tehát jelentős szerep jutott a kommunista mozgalommal való szakítás folyamatában, mondhatni, Freud-közel motívummá vált Koestler életében.

A *„Sötétség délben”* szerzőjeként úgy rendezte, hogy művében óceáni érzés jusson osztályrészül a főhősnek, Rubasovnak is fogsága – és élete – végén. Koestler ezzel akarta megkoronázni azt a jellemfejlődési folyamatot, melynek végén a főhős már kiábrándult a korábban élete értelmét jelentő mozgalomból. Ezzel, a többi pszichoanalitikus háttérű motívum mellett, saját életének fontos freudi motívumát is beiktatta irodalmi főművébe. Később, az 1943-ban megjelent, *„Érkezés és elindulás”* című regényében e freudi nyomvonalon haladt tovább.

A közvetlenül a mozgalommal való szakítás után, 1938 őszén, miután Koestler Angliából visszatért Párizsba és elkezdte írni a *„Sötétség délben”* című regényét, olyan baráti társaságba került, mely meghosszabbította és elmélyítette a Budapesten őt ért hatásokat: hetente egyszer összeült Németh Andorral és *Fejtő Ferenc*cel egy kávéházban. A társaság mindhárom tagja egy-egy időszakban József Attila legjobb barátja volt.

A kommunista mozgalomból való fokozatos eltávolodása csak megerősítette a pszichoterápiás eredmények iránti érdeklődését. Ennek egyik bizonyítéka az említett *„Érkezés és elindulás”* című regénye, amelyben még kifejezettebbé vált a pszichoanalití-

kus befolyás. A főhóst édesanyjának régi barátnője, egy pszichiáter támogatja és persze mestersége szempontjából elemzi motivációit és tetteit. Ha Koestler azért dicsérte önéletrajzában József Attilát, mert az megteremtette a freudi népdalt, akkor az „Érkezés és elindulás”-t elemezve nem túlzás azt mondani, hogy ő pedig azok egyikévé vált, akik a freudi regény műfaját kialakították. Koestler mozgalmi vakságától megszabadulva azt tapasztalta visszatérően, hogy a freudi tanok segítenek a kommunista mozgalom ellenében: ellentmondanak az ökonomista redukcionizmusnak és ezáltal a marxista monizmusnak is; a kommunisták mozgalma eleve nem rokonszenvezett ezzel a pszichológiai mozgalommal szociáldemokrata kötődései miatt; e pszichológiai irányzat a személyiség önértékét fontosnak tekintette, és ezzel kapcsolatosan másfajta determináció megléte mellett tört lándzsát.

„A jógi és a komisszár” című, először 1945-ben kiadott tanulmánykötet, melyet Koestler Polányi Mihálynak ajánlott, talán az egyik legjelentősebb dokumentuma annak, hogy világnézetileg mennyire elkötelezettjévé vált a pszichoanalitikus szemléletnek. A kötetet nyitó esszé, „A politikai neurózis természetrajza” társadalommagyarázattá tágítja a pszichoanalitikus felismeréseket. Koestler kollektív elfojtásról, a valóságtól való menekülésről, kollektív emlékezetkiesésről, eltorzult politikai libidóról ír. Ebben az esszéjében – a konkretizáció előrehaladottabb stádiumában – azt folytatja, amit József Attila már tíz évvel korábban, „Hegel, Marx, Freud” című tanulmányában elkezdett: beilleszti a mélylélektani felismeréseket a társadalom politikai és szociológiai elemzésébe. Ezzel párhuzamosan az Angliában élő Koestler politikailag a Munkáspárttal rokonszenvezett, mely szociáldemokrata irányultságú politikai erővé vált.

E dinamikus elsajátítási és alkalmazási történetben megtorpanást jelent a totalitarizmus elleni harc, amely egyrészt a redukcionizmusellenesség egyik forrása lesz Koestlernél, másrészt felhívja a figyelmet a freudi mozgalomban is meglevő totalizáló mozzanatokra. A második világháború után Koestlert olyan hatások is érik, melyek távolságtartásra ösztönzik. De a kételyek és a más irányba való próbálkozások ellenére a lélek biológiája változatlanul büvkörében tartja. Ennek egyik tanúbizonysága az a jelenet, amikor kiderült, hogy Koestler édesanyja személyesen is ismerte Freudot. Édesanyja azért említette meg ezt az epizódot életéből, mert észrevette, hogy fia beszerezte a pszichoanalitikus összes műveit. (4)

Az „Ösztönös megérzés és kitekintés” című, 1949-ben megjelent művében Koestler már kritikus hangot üt meg a pszichoanalízissel szemben. Polányi Mihály értelmezése szerint, aki kritikájában méltatta e művet, a szerző letaszította trónjáról Freudot, aki előtt sok író és költő mutatott be irodalmi áldozatot. Régebben még Koestler maga is ezen írók közé tartozott. Ekkorra azonban, nem utolsósorban Polányi hatására átlátja, hogy a pszichoanalízisben erős biológiai redukcionizmus érvényesül.

Az ötvenes évek elején írott önéletrajzi köteteiben még mindig megmutatkozik a freudi lélektani szemlélet, kiváltképpen a neurózis szociális értelmezésében, de az etikai problémák taglalásában is. Koestler attitűdje kettős lesz később: a redukcionizmusellenesség jegyében viszonyul a freudizmushoz, anélkül azonban, hogy feladná a lélek valamilyen biológiai determináltságának elvét. Összegezve elmondható, hogy a freudi tanok Koestlert mind politikai és etikai, mind irodalmi, mind pedig tudományos vonatkozásban erősen ösztönözték, sőt helyenként nagyon mélyen és tartósan befolyásolták. A freudi pszichoanalízishez való viszony a koestleri gondolatvilág és életmű egyik fókuszpontjává vált.

Koestler és Polányi Mihály együttműködése

Koestler és Polányi személyesen Angliában ismerkedtek meg a második világháború elején, bár közös ismerősökön és barátokon keresztül már hallottak egymásról. Szeren-

csés találkozás volt ez több szempontból is. Egyrészt Koestler nehéz, veszekedős, kötekedő természetéhez jól illeszkedett Polányi híres tapintata és türelme. Ezért személyi konfliktusra sem került sor közöttük, ami a Koestlerhez fűződő kapcsolatok között ugyancsak ritkaságszámba ment. Szerencsés volt ez azért is, mert Polányi a találkozásuk idején már erősen távolodóban volt a természettudományoktól és egyre többet foglalkozott a társadalomtudományokkal. Ugyanakkor, a másik oldalról, Koestler nem tett le arról a tervéről, hogy visszatér a természettudományokhoz, melyekkel újságíróként mint egy újság tudományos rovatának szerkesztője foglalkozott. Ekképpen Polányi hathatósan tudta segíteni Koestlert természettudományos műveltsége kiegészítésében, miközben az utóbbi meg tudta vele osztani gazdag politikai és mozgalmi tapasztalatát. E kölcsönhatáson belül külön kiemelendő az a kritikai együttműködés is, ami a politikában és kiváltképpen a szovjet rendszer és általában a totalitarizmus elleni küzdelemben összekapcsolta őket. E téren Koestler adott nagyon sokat Polányinak, nemcsak a 'Sötétség délből' című regényével, amely nagy hatást gyakorolt barátjára, hanem főleg egyedülálló ismereteivel. Egyéves tartózkodása alatt Koestler ugyanis beutazta a Szovjetunió jelentős részét, ami abban a korban páratlan tapasztalatnak számított. Ugyancsak alaposan ismerte az egész nemzetközi mozgalmat és annak működésmódját. Polányi sokat köszönhetett Koestlernek abban a tekintetben, hogy belülről is megismerhette kritikájának tárgyát, a kommunista mozgalmat. Az utóbbi tapasztalata meg tudta mutatni számára az európai politikai valóság igazi arculatát.

E hatástörténethez hozzátartozik az az angliai tudománypolitikai vita, amely különösen akkor erősödött fel, amikor John D. Bernal, az angol tudósok körén belül kialakult, marxista orientációjú csoport vezető alakja 1939-ben megjelentette 'Tudomány és társadalom' című művét. Polányi nem értett egyet azzal a tudományfelfogással, ami e marxizáló műben kifejeződött. E vitától ösztönözve kezdett hozzá egy másfajta tudományfelfogás kibontásához: e munkában felhasználta rendkívüli tapasztalatait. A marxisták és bírálói közötti vita egészen megváltozott akkor, amikor Koestler is csatlakozott Polányihoz: ő mint gyakorlott újságíró a BBC-be tette át annak a vitának a centrumát, ami addig csak néhány ezer embert elérő kis, eldugott folyóiratokban zajlott. Innentől kezdve mintegy öt millió ember hallhatta, hogy milyen pártokkal – ti. a sztálinista pártokkal – rokonszenveznek valójában Bernal és elvbarátai. Ez a vita és következményei arról győzték meg Koestlert, hogy egy nemzetközi fórumra van szükség, ahol e problémákat folyamatosan napirenden lehet tartani és elemzésüket rendszeressé lehet mélyíteni. Így alakult meg a Kongresszus a Kulturális Szabadságért (KKSZ) mozgalom, melynek nagy jelentőségű manifesztumát Koestler írta. Polányi és Koestler politikai együttműködése a vizsgált korszakban abban csúcspontot ért el, hogy az előbbi is bekapcsolódott a KKSZ tevékenységébe. Több mint egy évtizeden át aktív résztvevő volt, sőt később e mozgalom egyik vezetőjévé vált, miközben Koestler a politikától való visszavonulás jegyében már itt sem tevékenykedett, legfeljebb csak egy-egy tanulmányt írt a szervezet valamelyik folyóiratába.

Ugyanebben az időszakban viszont Polányi a fizika és a kémia területén szerzett kiemelkedő tudásával sokat segített a természettudományok felé tájékozódó Koestlernek. Ahogyan Koestler gazdag politikai tapasztalatokkal tért vissza a Közel-Keletről, a Szovjetunióból, Spanyolországból és Németországból, úgy Polányi is több ország – főleg Magyarország, Németország és Anglia – tudományos életéből szerezte meg belső ismeretét és tapasztalatait. Mindezek több tudományozó- és tudományfilozófiai felfede-

Ha Koestler azért dicsérte önéletrajzában József Attilát, mert az megteremtette a freudi népdalt, akkor az 'Érkezés és elindulás'-t elemezve nem túlzás azt mondani, hogy ő pedig azok egyikévé vált, akik a freudi regény műfaját kialakították.

zéshez segítettek hozzá. Koestler ezekből is sokat merített, hiszen kezdettől fogva elolvasták egymás műveit. Az ő érdeklődését különösen Polányi régi témája, az alkotás pszichológiája és filozófiai értelmezése keltette fel: ez évtizedekre elnyúló, hosszú barátságuk kimeríthetetlen közös témájává vált. Koestler leginkább ennek keretében szembesült a freudi pszichoanalízis korlátaival. Bizonyára Polányi érveinek is nagy szerepük volt abban, hogy az 'Ösztönös megérzés és kitekintés' című művében Koestler kifejtette a már említett Freud-kritikáját. Ennek ellenére, mint fentebb már utaltam rá, megmaradt a gondolkodásában egyfajta kettősség, melyen belül a freudi ösztönszemlélet tovább hatott.

A freudi pszichoanalízistől és annak emberképétől tehát Koestler növekvő fenntartásai ellenére sohasem szakadt el teljesen. E fenntartások kialakításában Polányival való intellektuális barátságának volt a legnagyobb szerepe, aki talán leginkább azzal hatott Koestlerre, hogy a dogmatikus marxizmus és a viselkedésselvű lélektan redukcionizmusát kimutatva e kritikát a freudi pszichoanalízisre is kiterjeszteni javasolta. A freudi lélektan mind az írói tevékenységében, mind pedig politikaelméleti írásaiban és etikai nézeteinek vonatkozásában Koestler számára ihlető forrásnak bizonyult. Így joggal feltételezhetjük, hogy az ezzel való kritikai szembefordulása is hozzájárult ahhoz, hogy a vizsgált korszak végére lényegében felhagyott az írói tevékenységével és az aktív politikizálás területéről is kivonult, hogy elsősorban a tudományos kutatásnak szentelje magát.

Jegyzet

(1) Felvetődik a kérdés, hogy amikor Magyarországon beszélünk a Budapesten született, magát magyar származásúnak valló, angol állampolgárságának megszerzéséig magyar útlevéllel utazó és magyarul haláláig jól beszélő Koestlerről, vajon helyesen tesszük-e azt, hogy változatlanul Arthur Koestlert mondunk és írunk. Azt hiszem hogy a könyvborítókát egyfajta tanúbizonysággént felvonultatni nem lenne meggyőző dolog. Itt nyilvánvalóan a kiadók közötti szerződések döntenek, ami viszont bennünket semmire sem kötelez. Az viszont talán annál inkább, hogy Koestler mindama követelményeknek bőségesen eleget tesz, amit manapság szokás abban a tekintetben támasztani, hogy ki tekinthető magyarnak. Kétségtelen, hogy az is számít, hogy írta a nevét ő maga: többnyire Arthur Koestlernek, miként oly sok emigráns magyar tudós is megfordította a nevét és előre írta személynevét, a családneve elé, sőt egyesek a személynevüket még le is fordították. De ezért még magyarnak vallották magukat, s mi sem mondunk le róluk, és nem jut eszünkbe Michael Polányit vagy Karl Polányit mondani. A magyar útlevelében, amit 1932-től kezdve sokáig használt, hiszen más állampolgárságot jó ideig nem szerzett, természetesen Koestler Artúrnak írták a nevét, s talán a h betű nélkül vagy azzal, de mindenképpen a magyar nyelvi sorrendnek megfelelően.

(2) Koestler, A. (1997): *A láthatatlan írás*. Osiris, Budapest. 198.

(3) Uo. 243.

(4) Celia Goodman (1985, szerk.): *Living with Koestler. Mamaine Koestler's Letters 1945–51*. St. Martin's Press, New York. 52–53.

*A tanulmány az MTA-BME K+F és Térségfejlesztési
Kutatócsoport tudománysszociológiai kutatási
programjának keretében készült.*

Heller Ágnes

filozófus, akadémikus, Budapest

Heuréka!

Koestler bevezetése a természetfilozófiába

Három, viszonylag kései könyvében – 'Az alkotás aktusa' (The Act of Creation), 'Kísértet a gépezetben' (The Ghost in the Machine) és 'Janus' – Koestler végcélja egy új természetfilozófia megalapozása volt.

Számos kortárs természettudóssal együtt, akik közül elsősorban Paulira és Schrödingerre hivatkozik, Koestler is aggodalommal nézi, hogy a különben nagy eredményekkel joggal dicsekvő modern természettudományok szem elől tévesztik az egészet, kiszorítják a természetről való filozófiai gondolkodást. Paulival vallja, hogy el kellene mozdulni egy egyetemes világkép felé.

Manapság, a metafizika lerombolása élvezetes játékának gyakorlása közben ez a holista gondolkodás elavultnak, mi több, dilettánsnak tűnik.

Az elavultság persze nem érv. A posztmodern gondolkodás nem fejlődés-mániakus s nem azt vallja, hogy a legutóbbi mindig a legjobb, sőt az egyedül helyes is. Mi több, van olyan modern filozófus, akit Koestler nem ismert s aki hasonló húrokat pengetett. Itt elsősorban Hans Jonasra gondolok. Jonas és Koestler közös vonása az élet jelenségének középpontba állítása. Jonas szemében a halál kivétel; Koestler végül arra a következtetésre jut, hogy a Létezés Élet, azaz teleologikus, hogy a tudatnak és a törekvésnek fokozatai vannak, s így nincs élet valamiféle tudat nélkül. Mind a ketten hamis dilemmának tartják, hogy egyetemes teleológia csak úgy alapozható meg, ha feltételezzük magyarázó elvként a célt kitűző Isten létezését, mert ha nem, akkor marad az anyag oksági láncolata, melyben minden kombináció esetleges. Koestler visszautasítja ezt a dilemmát, mivel sem az antinómia tételét, sem pedig ellentételét nem fogadja el. Azaz elveti a szubsztanciális megalapozás gyakorlatát. De nem veti el az egyetemes megalapozás minden fajtáját, mivel a szubsztanciális alapozást egyfajta strukturális megalapozással helyettesíti, amennyiben minden élet – azaz a világegyetem – alapvető építőkövének az úgynevezett „holonokat” tekinti. Ezekre a holonokra a rész és egész megkülönböztetése nem vonatkozik, ugyanakkor azok egysége sem. A holon az élő anyag minden elemi kombinációjának skizofréniája. „Felfelé” rész, mert viszonyul, „lefelé”, azaz „befelé” egész, mert önálló önfenntartó energiával rendelkezik. A holon nem monasz, hiszen „felfelé” van ablaka, csak „lefelé” nincsen. Hogy minden élő szervezetnek más a „holonja”, mégiscsak ebből értelmezhető.

Lehetséges, hogy az elmélet dilettáns, de az is, hogy nem. Koestler mindenesetre azokhoz a „filoszokhoz” tartozik, akiket annakidején polihistoroknak nevezünk. Megvan az a képessége vagy inkább tudása és érdeklődése, mely a régiekhez teszi hasonlónvá. Éppen úgy honos a kortárs természettudomány minden ágában, mint a festészetben, az irodalomban, a történelemben, a matematikában vagy a teológiában. Ezzel már fel is keltheti a dilettantizmus gyanúját. De hát a jól informált gondolkodás, mint tudjuk, nem okvetlenül igényel szakértelmet. A polihistor nem dilettáns, ha persze nem is szakember. Mondjuk, nem tud semmi újat egy területen felfedezni, de sok területen tudja a felfedezéseket megérteni és értelmezni. Koestlernek azonban ennél nagyobbak az ambíciói. Egyrészt mindazokon a területeken, melyekre tudása kiterjed, bemutatja a

közös strukturális építőköveket. Másrészt sokszorosán megkérdőjelezi a kora tudományos diskurzusaiban termelt igazságokat, harmadrészt a világegyetem olyan értelmezését szorgalmazza, mely annak megismerhetetlenségét szavatolja, de nem azért, mintha az magánvaló dolog volna.

Nem önkényesen vezettem be itt *Foucault* gondolatát, mely szerint az igazságot tudományos és egyéb diskurzusokban termelik, hanem Koestler szellemében jártam el. Ő fejtegeti nem is egyszer, hogy a tudományos diskurzus kizáráson alapul, mivel nemcsak egyes válaszokat, hanem egyes kérdéseket is „áltudományos ostobaságoknak” tekintenek és nevetségessé tesznek. Számos példája közül az egyik a lamarckizmus. *Darwin*, de különösen a neo-darwinizmus – *Mendel* – óta mindeféle lamarckizmus, vagy amit ezzel vádolnak, ki van rekesztve a tudományos világból. Egy kiváló tudóst, Koestler szerint, ezzel öngyilkosságba is kergettek. Mi több, Koestler hozzáteszi, hogy sem az egyházak, sem a tirannusok nem akadályozták annyira és olyan sikeresen a tudományos tudás fejlődését és szabad áramlását, mint a tudósok gyülekezete.

Koestler nem *Lamarck* tanait védi, csak arról beszél, hogy *Mendel* és *Darwin* elméleteiben ugyanannyi a lyuk, a kétértelműség, a megalapozatlanság és az ellentmondás, mint a lamarckisták ötleteiben. A fejlődéstudomány kétségtelenül tényeken alapul. Nyugodtan mondhatjuk, hogy van fejlődés az élő világban. De hogy miért és milyen mechanizmusoknak köszönhetően van fejlődés, azt sem *Darwin*, sem *Mendel* nem tudták megmondani.

Az élőlények törekednek a fejlődésre. Tehát nem arra, hogy állapotukban megmaradjanak vagy oda visszatérjenek, hanem arra, hogy több vagy más funkciót gyakoroljanak. Ezért gondolja Koestler, hogy a tudat relatív valami, hogy egy élőlény esetében zéró tudat sincsen.

Minden válaszuk hamis, egyfajta mitológiai szerepet játszva a modern képzeletben. Sem a létért való harc, sem az alkalmazkodás, sem a mutáció nem ad jobb választ a fejlődés problémájára, mint *Lamarck*. Persze ettől *Lamarck* válasza még nem lesz „a” jó válasz. De még arra az egyszerű kérdésre sem csodálkoztak rá, hogy mi magyarázza meg azt a luxust, hogy a *Cro Magnon*-i embernek már ugyanolyan agyveleje van, mint nekünk, de azt alig használja, minthogy létfenntartása érdekében nincs szüksége többre,

mint e luxusszerv lehetséges funkcióinak egy igen apró töredékére. Dilettáns vagy sem, minden gondolkodó ember könnyen belátja, hogy itt Koestler bizony fején találta a szöveget. Ugyanakkor a semmitmondó elméleteket mégis mindenki gondolkozás nélkül elfogadja, egyszerűen azért, mert már el vannak fogadva.

Koestler előáll egy alternatív magyarázattal, melynek irányát most csak jelezni tudom. Az élőlények törekednek a fejlődésre. Tehát nem arra, hogy állapotukban megmaradjanak vagy oda visszatérjenek, hanem arra, hogy több vagy más funkciót gyakoroljanak. Ezért gondolja Koestler, hogy a tudat relatív valami, hogy egy élőlény esetében zéró tudat sincsen. Ahogy abszolút tudat sem, minthogy az elme önmagát teljesen megismerni amúgy is képtelen.

Az agy és elme viszonyának kérdésére, a test-lélek dichotómia e modern változatának a dilemmájára Koestler egy hasonlattal válaszol. Ahogy a fény hullám és részecske egyúttal, úgy a gondolkodás agyműködés és szellem egyúttal. Ez persze Koestler esetében nem hiú hasonlat. Hiszen mindkét esetben az úgynevezett „holonok” skizofréniájáról van szó.

*

Ennyit előre kellett bocsátanom Koestler természetfilozófiai elmékedéseiből, hogy ráterjek az előadás főtémájára, a „biszociáció” elméletre. „The Act of Creation” című vasikos könyvében Koestler fordítva jár el. Az emberi alkotótevékenység három alapformá-

ja nyomán jut el a holonok elméletéhez. Előre kell bocsátanom, hogy a „biszociáció” esetében is „holonokkal” van dolgunk, de ezt a könyv első részének olvasásakor mi még nem tudjuk.

A „biszociáció” az asszociáció ellentéte. Az asszociáció esetében elménk a hasonlókat hozza egymással összefüggésbe, a biszociáció esetében a teljesen különbözőket. A tézis a következő: mind a vicc, mind a tudományos felfedezés, mind azt újító-alkotó művészi tevékenység, biszociáción alapul, míg a rutin cselekvés és gondolkodás asszociáción. Koestler itt – mind korábban a yogi és a komisszár esetében tipológiára törekszik. A három biszociációt megtestesítő típus: a tréfacsináló (jester), a feltaláló, azaz a bölcs (sage) és a művész.

Azt, hogy a viccek egy részére a biszociáció jellemző, már Kant is észrevette, s Koestler hivatkozik is rá. Arról van szó, hogy egy viccben két sztori rejlik, de úgy meséljük el a történetet, hogy a hallgató csak az egyikre gondoljon, míg a csattanóban a másik sztori „fejeződik be”. Például (hogy egy rövidebb példára hivatkozzam, mint Koestler): „Mi az? Bushnak rövid van, Gorbacsovna hosszabb, a pápának van, de nem használja, Madonnának nincsen, na mi az? A vezetőknév.” Ami a vicc szerkezetét illeti, Koestler elmélete igen megvilágító. De itt is megesik vele, ami többször történik meg majd ebben a könyvben, hogy termékeny gondolatba beleszeretve azt mindenre alkalmazza. Nos, a nevetés maga nem biszociáció, mi több, nem okvetlenül a biszociáción nevetünk, ha az is adja az alkalmat a nevetésre (hanem, mondjuk, a szexuális utaláson, a hülyén, a tudálékoson, a politikán, a házasságon stb.)

A „bölcs”, azaz a felfedező esetében azonban – szemben az előzővel – a biszociáció nem a tudományos elmélet szerkezetére jellemző, hiszen abban el is tűnik, hanem a felfedezés-feltalálás logikájának szerkezetére.

Koestler számtalan példával támasztja alá elméletét. Hosszasan elemzi többek között *Kepler*, *Pasteur*, *Darwin*, *Freud*, *Einstein*, *Poincaré* felfedezéseinek körülményeit és történetét. Koncepciójának lényege a következő. Amíg egy tudós a már kitaposott utat járja, pontosabban szólva a korábbi felfedezések, elméletek, tudások vonalán halad, addig sok mindent feltalálhat, de nem lesz nagy újító. Ugyanis a racionális asszociációk útja egy rövidebb-hosszabb idő leteltével blokkolva lesz, azon továbbhaladni nem lehet. A racionális, problémamegoldó gondolkodás ezzel zsákutcába jut, a tudós hóvakságban szenved. Azok a felfedezők, akik a tudományt ezekből a zsákutcákból kivezetik, nem racionális következtetések vonalán nyitnak teljesen új utakat, hanem egy véletlen intuícióból kiindulva. A véletlen intuíció nem akármilyen intuíció lehet, hanem egy, a megoldandó problémától teljesen idegen, azzal össze nem függő elmélet vagy jelenség. A megoldandó problémát vagy egy probléma megoldását hirtelen megvilágító „aha” élmény tehát egy véletlen szülötte, mely két vagy több egymással össze nem függő sztori összekapcsolását eredményezi. A biszociáció az a „heruréka” élmény, melyet már *Archimédész* történetéből ismerünk. Hirtelen, egy villanással fedezi fel a bölcs az új tudást, az új utat valamivel kapcsolatban, amire korábban nem is gondolt.

Természetesen nem mindenkinek lehet efféle heuréka élménye. Ahhoz az kell, hogy az ember előzőleg folyton ezen a problémán dolgozzék, választ, megoldást keresve, de nem találva. Továbbá a heuréka élmény, a nagy pillanat még nem végeredmény. Ezt a nagy pillanatot a bölcsnek meg kell ragadnia, nyakon kell csípnie, s utólagosan racionális érveléssel vagy empirikusan igazolnia. A biszociáció alkalma véletlen, de a biszociáció maga semmiképpen nem teljesen az. Csak akkor tekinthető teljesen véletlennek; ha a racionalitás fogalmaiban gondolkozunk. Ez azonban nem más, mint a modernnek makacs előítélete. Ennek a gondolatnak az értelmezésére rövidesen visszatérek.

Előbb azonban röviden még szólni kell a biszociáció szerepéről a művészetben. Míg a Tréfacsináló típusának esetében Koestler a vicc szerkezetében, továbbá a nevetést kiváltó élettényben általában fedezi fel a biszociációt, míg a Bölcs esetében a felfedezés illo-

gikus logikájában éri tetten ugyanazt, addig a Művész típusa esetében voltaképpen mindent biszociációként értelmez. Nem pusztán a metaforát vagy szimbólumot, hanem, ismétlem, voltaképpen mindent. Kezdjük azonnal a nyelvvel. Koestler értelmezésében egy nyelv megtanulása maga is a biszociációra épül. Ugyanis semmi kapcsolat nincs egy tárgy és annak neve között. Mikor a gyermek megtanulja, hogy ennek a bizonyos dolognak ez vagy az a neve, mert mindennek van egy neve, akkor egy biszociációs gyakorlatot végez. Vagy, hogy egy másik példát említsek, minden művészi tárgy biszociáción alapul. Egy sima lapra rákent festék sem nem ház, sem nem erdő, sem nem emberek, sem nem geometriai figura. Biszociáció következtében válnak azzá.

Ennek az utóbbi gondolatnak van egy érdekes mellékterméke is. Koestler nevetségesenek ítéli a kortársi esztétika harcát a kevésbé előkelő reprezentáció ellen. Ő ugyan is azt tartja –ami persze a biszociáció elméletéből következik –, hogy a művészetben kivétel nélkül minden reprezentáció. Az úgynevezett absztrakt festmény pontosan úgy, ahogy egy naturalista ábrázolás. Ugyanis a tárgy, a művész élményvilága és a befogadó élményvilága között jön létre a teljesen heterogén elemek biszociációja. Ezen a gondolaton érdemes lenne gondolkodni, ahogy sok mindenben, amit Koestler bedob az értelezés menetébe. Egyebek között sok mindent, amit a szépről és igazról mond. Koestler szerint a tudományban éppen úgy kritérium a szépség, ahogy a művészetben az igaz. Továbbá fontosak a kumulációra vonatkozó megjegyzései. Szerinte nem lehet a tudományt mint kumulatív tudást a művészettel mint nem kumulatív alkotással szembeállítani. Érdekes módon előlegezi a *Kuhn*-féle paradigma elméletet. Az „Act of Creation” tele van meglepő és fontos ötletekkel. A szerző bedobja, aztán otthagyja őket, nem azért, mert nem tud, hanem mert nem akar velük semmit sem kezdeni, mivel a kötet első négyszáz oldala a második háromszáz oldalt és az ezekre épülő, később megírandó könyveit szolgálja. A biszociáció jelensége, mint már említettem, mindennek felett a „holon” elmélet illusztrációja.

*

A biszociáció az elme tevékenysége. Az emberi elme is egy holon. Azaz, hogy az ismert hasonlaltal éljünk, részecske is, hullám is. Felfelé, azaz másokkal való összefüggésében, mint racionális tudat „részecske”, míg lefelé, a kaotikus tudatalatti birodalmában „hullám”. Mind a kettő. A racionálisan felépített tudományos kutatásban a felfelé forduló tudat tevékenykedik, s előbb-utóbb zsákutcába jut. A pusztán lefelé forduló tudattalan tudat számára nincs olyasmi, mint megoldatlan probléma. Nagy felfedezés, illetve feltalálás, jó vicc vagy művészet akkor jön létre, ha a tudattartalom és a tudattalan tartalom összekapcsolódik, vagy ha két tudattartalmat a tudatalatti tartalmak kapcsolnak össze. Ilyenkor jön létre a biszociáció. Ezért mondtam a korábbiakban, hogy itt véletlenről, de mégsem véletlenről van szó. Az egymástól független sztorik találkozási lehetősége véletlen, de az nem véletlen, hogy a nem tudatos tudattartalmak kapcsolhatják csak őket össze, olyasvalami, amit hol intuíciónak, hol heurékának, hol aha élménynek nevezünk.

Hol érhető tetten a biszociáció motivációja? Hol érhető tetten a biszociáció pszichikai folyamata? Koestler számtalan példán, mindenekelőtt nagy feltaláló tudósok vallomásaiban, önéletrajzaiban keresztül illusztrálja, hogy a tudatalattiban, a nem tudatosban.

Nos, a tudatalatti vagy a nem tudatos értelmezése Koestlernél nem azonos a *Freud*-ival. Talán leginkább *Junghoz* fűzi valami közelebbi kapcsolat, de nem egészen. Koestler szerint elménk majdnem egésze tudat alatti, nem racionális, demonstráló elme; nem logosz, de hát ebben még sincsen semmi különös. A különös az, hogy Koestler tudat alattijában nem az ösztönök székelnének, sem a szexuális ösztön vagy az agresszív, avagy a halál ösztön. Ő ezeket a pszichoanalitikus képeket pusztán mitológiaként értelmezi. Szerinte a nem tudatos elme is tudatos valamilyen értelemben, hiszen, mint erre már utaltam, a tudatosság egy folyamatos skála, mind az ontogenezisben, mind a filogenezisben. A nem

tudatos elmére is a teleológia jellemző, nem az ösztönkielégítés, hanem a kibontakozás életösztöne. Igaz, az embernek nem egy agyveleje van, de legalább kettő, a régi és az új agy, s ezek nem illenek össze, mindkettőnek megvan a saját teleológiája vagy a stratégiája, s a köztük levő feszültség jellemzi a tudatosságot és kevésbé a tudatosságot is. A biszociáció esetében a gondolkodó odafigyel a régi agyra, annak teleológiájára, kinyitja előtte a kaput, anélkül azonban, hogy teljesen feladná az új agy kontrollját. Koestler azonban semmiképpen sem azonosítja a régi agyat a tudattalannal vagy az ösztönökkel, az új agyat a tudatossággal, ahogy az agyat általában nem azonosítja a pszichikus vagy szellemi tevékenységgel. Inkább arra utal, hogy a régi és az új agy különböző életformák letéteményesei. Ez persze szintén mitológia, csak nem a szokott fajta s ezért termékeny lehet. Vagy esetleg hozzásegíthet ahhoz, hogy bizonyos kérdések, melyek eddig ki voltak zárva a tudományos diskurzusból, legitimációt nyerjenek, nem azért, mert valami igazat javasolnak, hanem azért, mert javaslataik egyaránt lehetnek igazak vagy tévesek. Koestler úgynevezett okkult tudományokra utal, mint például a telepátiára.

Nem akarom, mert nem is tudom eldönteni, hogy Koestler természetkonceptiója s különösen ennek az ember alkotótevékenységére vonatkozó fejtegetése megfelel-e a tudományosság mai kritériumainak. Ez nem is érdekel. Nem pusztán azért, mert ezek a kritériumok megváltozhatnak, hanem már azért sem, mert a filozófiai fantázia gyümölcseinek súlyát nem lehet pusztán ezen a mérlegen lemérni. Egy gondolat megtermékenyítheti a gondolkodást akkor is, ha pusztán egyik tényezője az „aha” élménynek, annak a bizonyos „heurékának”

Szerintem számos fontos gondolat és felismerés rejtőzködik Koestler gondolatmenetében. Azért mondom, hogy rejtőzködik, mert gyakorta csak egy ötlet marad; máskor viszont már ismert gondolatok ismétlésének tűnik, bár egyáltalán nem az. Koestler a filozófiában marginális, sosem áll a diskurzus előterében, zavaró elem vagy elme, s ha nem az, akkor csak azért nem az, mert nem vesznek róla tudomást. Egy szóval korszerűtlen, vagy legalábbis úgy hiszik. Egy érdekes regényíró, politikai publicista, élete alkonyán az okkult tudományokra adta a fejét, egyfajta mágus lett, otromba bűvészkedő, szellemes dilettáns, így szól a fáma. Én azonban nem így látom.

Korszerűtlen, valóban, azaz nem hajtogatja kora magától értendőségeit, hanem rájuk kérdez, hogy valóban olyan magától értendők-e. Egy néhány korszerűtlenségéről már röviden beszéltem. Most ezt még megtoldanám néhányval.

Az úgynevezett „nyelvi fordulat”, a nyelv vagy a beszéd paradigmája. a filozófiai tudományosság magától értendőségei közé tartozik, legalábbis az utóbbi harminc évben. A tudatról beszélni majdnem istenkáromlás. Koestler nem hajol meg ezen szent tehén előtt sem. Iseri a paradigmát, de irrelevánsnak tartja. Koestler szerint ugyanis létezik gondolkodás nyelv nélkül, méghozzá ez a nyelv nélküli vagy nyelv előtti gondolkodás a gondolkodás igen fontos típusa. A tudatnak (consciousness) számtalan foka és formája van, s mindegyik gondolkodik; míg a tudatosság (awareness), melyre többnyire, bár koránt sem mindig a nyelvi gondolkodás – logosz – a jellemző, egyedül nem tudja a gondolkodás számos funkcióját betölteni. Már a megszorítás is fontos, ugyanis, hogy még a tudatosság (awareness) fokán sem okvetlenül a nyelvi gondolkodás viszi el a pálmát. Koestler számos tudós visszaemlékezéseit idézi, melyekben azt vallják, hogy felfedezéseik vizuálisak voltak, hogy látták a megoldást, mielőtt azt szavakba tudták foglalni. Persze, vé-

Mindaz, amit a biszociációval kapcsolatban tapasztalunk, erre a heterogenitásra vezethető vissza. A precíz verbális fogalmak türanniájától való ideiglenes felszabadulás, mindenek előtt a tudatalatti rétegek logikájának felszivárgása, ez éppen az alkotó gondolkodás feltétele. Koestler Einsteint idézi, aki azt mondta, hogy a teljes tudatosság határeset.

gül szavakba kellett azt foglalni. De ez nem cáfolja meg a nyelv előtti gondolkodásra vonatkozó hipotéziseket. Koestler szerint a nyelv alatti gondolkodás felfelé szivárog, míg a nyelvi gondolkodás lefelé. De akárhogyan is, a földalatti tudatok és gondolkodásuk ereje és volumene messze meghaladja a logikus gondolkodását.

Mindaz, amit a bizsziációval kapcsolatban tapasztalunk, erre a heterogenitásra vezethető vissza. A precíz verbális fogalmak türannijától való ideiglenes felszabadulás, mindenekelőtt a tudatalatti rétegek logikájának felszivárgása, ez éppen az alkotó gondolkodás feltétele. Koestler Einsteint idézi, aki azt mondta, hogy a teljes tudatosság határeset. Minden jelentős újítás esetében felfüggesztik a normális játékszabályokat és a tudattalan házasságközvetítő megköti a házasságot. Persze ez lehet rossz házasság is. A tudattalan gondolkodás felszivárgása nem garantálja a felfedezés igazságát vagy helyességét. Nem beszélhetnénk gondolkodásról vagy tudatról semmilyen formában, ha nem beszélnénk a tévedés lehetőségéről is. A természet, ezt írja Koestler is, állandóan kísérletezik, s ezekből a kísérletekből gyakran selejt jön létre. Így van ez az embernél, a tudat és a tudattalanok házassága esetében is. De van látszólagos selejt vagy ideiglenes selejt is. „Reculer pour mieux sauter” – ez a természet s így az ember alkotóenergiájának ki nem mondott jelszava is. A tévedések elkerülése végett megismételném, hogy bár a tudattalan rétegek közül számos az archaikus régi agy logikájával építkezik, a tudattalan Koestlernél nem azonos az ösztönök, s különösen nem Erosz és Thanatosz színhelye vagy menhelye. Ő nem az ösztönt állítja a gondolkodással szembe, hanem különböző tudatok különböző gondolkodási típusait. A kauzalitás logikája, mely ugyanakkor a véletlenszerűség logikája, szerinte valóban nyelvi logika, de korántsem az ember egyetlen logikája. Ez nem pusztán a felfedezőkre vonatkozik, hanem a mindennapi ember mindennapi gondolkodására is, mely párhuzamosan különböző gondolkodási típusok hol harmonikus, hol diszharmonikus egyvelege.

Az álomlogika Koestler szemében is a tudattalan gondolkodás logikája, és nem első sorban vágtyeljesítés. Az álomasszociációk olyan módszerrel dolgoznak, melyeket a tudatos éber állapot kizár. Operálnak hangaffinitásokkal, megfosztva azokat jelentésüktől, operálnak formai hasonlóságokkal, a dolgok funkciójára való tekintet nélkül, operálnak továbbá oksági láncolatok megfordításával vagy teljes feloldásával. Az álom ugyanazt az abszolút hiszékenységet tételezi fel mint a művészet. Az álomban „mellégondolkodunk”, ahogy egy jelentős felfedezés is a „mellégondolkodás” gyümölcse. Ezért nem „csoda” az, hogy álmunkban megfejtethünk egy rejtvényt vagy rátalálhatunk egy probléma megoldásának kulcsára. Ezt saját tapasztalataim alapján is plauzibilisnek találok. Persze az álomtermék lehet selejt, de hát ezt Koestler maga is így gondolta.

Abban a három könyvben, melyről röviden beszéltem, Koestler is azt teszi, amit leír vagy amit javasol: ugyanis mellégondolkozik. Nem hiszem ugyan, hogy mellégondolkodásának egy nagy felfedezés lett a gyümölcse, de azt sem, hogy selejt. Ha lesz gondolkodásának folytatása, amit remélni merek, akkor megint jöhet valaki, aki Koestler gondolatait valami egészen mással összekapcsolva végül is „heurékát” kiált. Nem Darwin fedezte fel a fejlődést, és nem Freud a tudattalant. Előfutárnak lenni sem nemtelen dolog. Ha azonban, nem lesz ilyen folytatás és ha a bizsziáció, s különösen a holon elmélete nem találja meg azt a szellemi anyagot, mely a robbanást létrehozza, akkor sem hiába íródtak meg ezek a könyvek, amíg lesznek olyanok, akik olvassák. Habent sua fata libelli. Ezeknek a könyveknek a sorsa még nem dőlt el. Lehet, hogy nem is fog.

Arthur Koestler Platón-értelmezéséről

Koestler az 'Alvajárók' című művében a klasszikus görög filozófia legnagyobb személyiségéről, Platónról határozottan negatív elemzést nyújt. Hangsúlyozza, hogy Platónat kevésbé tartja eredeti kozmológusnak, mint Püthagorasz. Vajon mi lehet ennek a kritikának a hátterében?

A válaszlehetőségek elég nyilvánvalónak látszanak, hiszen *Arisztotelész* óta a *Platón* ideatanával kapcsolatos ellenérvek rendszeresen megjelentek a filozófiatörténetben. Első megközelítésben tehát úgy fest, hogy Koestler egyszerűen beáll a Platón bírálók sorába. Ez elfogadható magyarázat lehet, mégis úgy vélem, hogy a koestleri kritika annál mélyebb, mintsem egy filozófiatörténeti hagyományhoz való kapcsolódásban kimerülne. Véleménye szerint Platónnak róható fel a változás nélküli örök élet és a tökéletes világ utáni sóvárgás dogmája, amely később a késő antikvitás és a középkor évszázadain uralkodni fog. A platonizmust mint a gondolkodástörténet legfélelmetesebb kerékkötőjét jellemzi, állítja, hogy Platón változásoktól való „föbiája” megálljt parancsolt olyan korábbi filozófiai felvetéseknek, amelyek a ratio jegyében kerestek megoldást az univerzum törvényeire. Koestler nem titkoltan a püthagoreus hagyományokra gondol. Szerinte Püthagorasz volt az első nagy tudománytörténeti személyiség. A következőképpen jellemzi: „az új filozófiát megalapító szamoszi Püthagorasz a mai értelemben vett tudománynak is szülőatyja volt.” (1) A tudomány születésének tényeként a következő püthagorasz felismerést nevezi meg: a hang magassága a rezgő húr hosszának függvénye, vagyis a zenei akkordok számszerű arányokkal kifejezhetőek. „Ez a minőség mennyiségként való első sikeres kifejezése, az emberi tapasztalat első matematizációja – a Tudomány születése.” (2)

Koestler Platón-képének bemutatása egyben kísérlet a platóni kozmológiai modell tudománytörténeti jelentőségének igazolására is. Az elemzésben emellett próbálok majd érvelni, hogy Platón természettudományokkal kapcsolatos kritikája tudománytörténeti felismerést tartalmaz, amely éppen a püthagoreus matematizációnak egy továbbfejlesztett, javított változata.

Koestler meglehetősen negatívan jellemzi filozófusunkat, aminek következtében az antik bölcselek közt csupán egy közepes figurává satnyul, allegorikus meseszövő, aki lenézte a természettudományokat, műve pedig „egy haldokló civilizáció jövőtlen arisztokráciájából származó génusz rémült és arrogáns filozófiája.” (3) A platóni hagyományok későbbi korokra tett hatásáról szintén lesújtó véleményt alkot: „Úgy tűnik, mintha ez a változásoktól való „föbia” lenne felelős a platonizmus taszító aspektusaiért. A tudomány és a vallás püthagorasz szintézise, a valóság misztikus és tapasztalati megközelítésének egysége most zavaros boglyában tornyosul. A püthagoreus miszticizmust a meddő végletekbe hajszolták, a gyakorlati tudományt pedig kigúnyolták és megfélemlítették. A fizika elvált a matematikától és a teológia egyik területévé vált. A Püthagoreus Testvériségből a totalitárius Utópia vezetői lettek; a lelkek Isten felé való vándorlása a vénasszonyok motyogásává alacsonyodott, vagy épületes tanulsággal szol-

gáló mesévé a gyávákról, akik női testben való újjászületésre kárhoztattak; az orfikus aszkézis a test gyűlöletévé s az érzékek iránti megvetéssé hitványodott. A valódi tudás nem érhető el a természet tanulmányozásával.” (4)

Első nekifutásra mindannyian egyetérthetünk Koestlerrel, hiszen Platón filozófiája valóban mutat valamiféle megvetést a fizikai világgal szemben. Nem Koestler az első tudós, aki felrója Platónnak, hogy lemond az érzékelhető világ tanulmányozásáról, miáltal tehetetlenségre ítéli a természettudósokat. Mégis úgy gondolom, hogy a platóni filozófia zavart okozó hatásáért maga a mester nem tehető felelőssé, sokkal inkább az utókort kéne okolnunk, amely félreértette, vagy egyszerűen nem értette filozófiáját. De még mielőtt az a vád érne, hogy Koestlert úgy tüntetem föl, mint aki félreérti vagy nem érti Platont, leszögezném, hogy megjegyzései között több olyan megállapítással szembeüthetünk, amely igazolja Koestler hozzáértését. Sőt, van olyan Platont elmarasztaló megállapítása, amellyel maximálisan egyetértek. Az egyik ilyen a platóni utópiával kapcsolatos kritika. Koestler így fogalmaz: „Platón ‚Utópia’-ja elrémitőbb, mint *Orwell* ,1984’-e, mivel Platón áhítja azt, aminek bekövetkeztétől *Orwell* retteget.” Platón államában a filozófusok a totalitárius utópia vezetőiként jelennek meg. A filozófuskirályok a velük született tökéletes képességeiknek köszönhetik politikai vezető szerepüket. Az ideális poliszban három osztály létezik. A polgárok osztályokba való sorolása, vagyis az, hogy ki melyik rendbe fog tartozni, már születéskor eldől, annak alapján, hogy a három lélek képesség – a gondolkodás, az indulat és a vágy (5) – közül melyik dominál inkább a lélekben. A gondolkodás képességével bírók filozófusok lesznek, akikben az indulat uralkodik, azokból örök, és végül a legalacsonyabb rendű lélek képességgel, a vággyal rendelkezőkből, dolgozók és kereskedők. Az egyik legelborzasztóbb vonása ennek az államnak, hogy a szigorú cenzúra érvényesül. (6) Ennek fényében, azt hiszem, Koestler joggal jellemzi ezt a világot a degeneráció kifejezésével. Úgy vélem, a változástól való fóbia éppen az utópia megszületésénél nagyon is helytálló észrevétel, hiszen *Szókratész* kivégzése után, Platón csalódott a demokráciában, és éppen ezzel magyarázható, hogy egy arisztokratikus államformát részesített előnyben, nem pedig a demokratikust, miként azt várnánk.

A koestleri kritika nagyon érdekes és szinte minden megjegyzéséről hosszan értekezhetnék, jelen tanulmányban azonban csupán három problémakört emelek ki. Először Platón változásoktól való fóbiáját, majd a püthagoreus tanítás elutasítását, végül Platón kozmológiájának legnagyobb hibáit: a geocentrikus univerzum-képet és a bolygók körpályán való mozgásának elméletét. Az itt következő fejezetekben megpróbálom Koestler állításait cáfolni, ám ahol a cáfolat a legnagyobb abszurditáshoz vezetne, ott inkább a helytálló kritikai megjegyzések finomítását célozom majd meg.

A változástól való fóbia

A legmegfelelőbb talán, ha magát a szerzőt szóltatom meg. Koestler a következőképpen jellemzi Platón világképét: „Platón számára a változás gyakorlatilag a degenerációval egyenértékű kifejezés; teremtéstörténete a mind alacsonyabb rendű létformák egymás utáni megjelenésének dicstelen históriája – Isten után a valódi világ, amelyben csak tökéletes formák vagy ideák léteznek, azután pedig a látszatok világa következett, amely csupán árnyképe, mása az előbbinek – végül pedig az ember... A történet a folyamatos bukás, hanyatlás és félresiklás története, az emelkedés és fejlődés negatívja.” (7)

Koestler nem határozza meg világosan, mit tekint a változástól való platóni félelem kiváltójának. Ezek után adódik a kérdés, Koestler vajon minek alapján állítja, hogy Platón világszemlélete szükségképpen a valóságtól való rémülethez vezet. A platóni genezis-mitosz szerint a démiurgosz a tökéletes formák, az ideák világának megteremtése után, az előbbieket tökéletlen másolataiként alkotja meg a fizikai létezők

világát. Koestler azt sugallja, hogy így a földi élet csak félresiklások helyszíne, amelyből egész egyszerűen menekülni kell, a szabadulás egyetlen esélye pedig az ideák birodalma.

„Amikor a valóság elviselhetetlenné válik, egy képzelet-teremtett tökéletesség világába kell visszahúzódnunk belőle. Az egyedül valóságnak tartott tiszta ideák és formák platóni világa, melynek a tapasztalható valóság csupán hitvány utánzata – a képzeletbe való menekülés.” (8)

Koestler ezek után már-már elhitegeti olvasójával, hogy a természetes világ tökéletlen volta miatt Platón arra ösztönzi a megismerőt, hogy a fizikai valóságokat figyelembe se vegye, és forduljon a tiszta formák, az ideák birodalma felé, hisz ezek csalhatatlanok és tökéletesek, így valódi tudást csak ezek révén szerezhet. Ezt alátámasztja Koestler már idézett bíráló megjegyzése, miszerint Platón világában „a valódi tudás nem érhető el a természet tanulmányozásával.” Ha elfogadjuk Koestler észrevételét, miszerint Platón azt állítaná, hogy a fenomenális világ csupán félelmet és zavart kelt a megismerőben, akkor azt is el kell ismernünk, hogy valóban nem várhatunk ettől a fizikai világtól biztos tudást, hiszen egy zavaros világról csak zavaros ismereteket szerezhetünk. Ennek pedig az lesz a következménye, hogy le kell mondanunk a fizikai létezők tanulmányozásáról. Éppen ezt állítja konklúzióként az „Alvajárók” szerzője is. Ha a csillagok az ideák pusztá másolatai, úgy – állítja Koestler – „a törekvés, hogy pontosan megismerjük e tökéletlen dolgok mozgásait, teljességgel abszurd.” (9) Eme koestleri állítás szerint a platóni filozófia valóban bénító-injekcióként hat a tudomány fejlődésére. Most érzem elérkezettnek a pillanatot, hogy Platón védelmére siessek. Véleményem szerint Platón egyáltalán nem célozta a fizikai világ kiiktatását a megismerésből, sőt a tárgyi létezőket szükségszerű feltételként ismeri el a megismerési módozatokban.

„A valódi tudás nem érhető el a természet tanulmányozásával” kijelentés a következő módosítással már helytálló lenne: A valódi tudás nem érhető el csupán a természet tanulmányozásával.” A megismerés a tárgyi világ dolgainak szemlélésével kezdődik, amely valóban csupán a doxa szintje, és a hibalehetőségek százalékos aránya itt igen magas, de éppen ezért kutatásunk nem állhat meg ezen a szinten. Az is tény, hogy az igazi tudást csupán az empirikus világból nyert tapasztalatok révén nem szerezhetjük meg, ezért a léleknek felsőbb szintekre kell törekednie, az ideák/formák/fogalmak megismerése felé. Ezt könnyedén beláthatjuk, hiszen az észbeli képességek biztosabb tudást nyújtanak, mint az empirikus képességeink.

Ha elfogadnánk a koestleri konklúziót, akkor Platón unatkozó, mindig csak az ideák világába vágyó, álmodozó természettudósokat ábrázolt volna dialógusaiban. De egyetlen ilyen tehetetlen filozófust sem találunk a corpusban. Abban azért igazat kell adnom Koestlernek, hogy Platón elsősorban az elgondolható tanulmányozását célozza, hiszen az „Állam” a tudományok kritikája fejezetében valóban elsősorban az elgondolható tudományok művelésére szólítja fel a filozófusokat. Platón Szókratész szájába adva a szót, arra hívja fel figyelmünket, hogy még a matematikai tudományok sem felelnek meg teljes mértékben az általuk felállított módszertani eszménynek. Az alapgondolat igen könnyen értelmezhető. A tudományok tárgyai olyan tárgyak, amelyeket el kell gondolnunk, miközben érzékszerveinkkel ezeket a tárgyakat már nem tudjuk megragadni. A tudományok éppen érzékszerveink által irányítják figyelmünket ezekre a csakis gondolatban megragadható tárgyakra, azaz a formákra. A matematika tárgyai éppen ilyen elgondolható objektumok. A matematika tudományával foglalkozó tudós rajzol egy ábrát, azt négyzetnek tartja, majd húz egy vonalat, amelyet a négyzet átlójának nevez, de amikor valamilyen tétel bizonyítását végzi, akkor már nem az ábráról tesz állításokat, hanem a négyzetről és az átlóról. Ezeket pedig, hogy Platón szavait használjam, csak az „értelem szemével láthatjuk”. Platón a következőképpen érvel: „...akik mértannal, számtannal és ehhez hasonló tudományokkal foglalkoznak, azok alapul veszik a páratlant, a párost, az idomokat, a szögek három fajtáját, s más, ezekkel összefüggő fogalmakat; aztán ezeket,

mint akik mindezekkel tisztában vannak, szilárd alapnak tekintik, s tovább már érdemesnek sem tartják, hogy felőlük akár önmaguknak akár másoknak felvilágosítással szolgálnak, mert hiszen úgys mindenki előtt nyilvánvalóak; s aztán ezekből kiindulva folytatják nyugodtan következtetéseiket, s így érnek el végtére – teljes következetességgel – addig a pontig, amelynek a bebizonyításához hozzáfogtak... Csak látható alakokkal dolgoznak, s beszédeikben is csak ezekkel foglalkoznak, holott pedig gondolataik igazi tárgyai nem ezek az alakok, hanem azok amelyekhez ezek hasonlítanak; magának a négyzetnek és magának az átlónak a kedvéért folytatják elmélkedéseiket, nem pedig azért az átlóért, amelyet lerajzolnak, és így tovább; magukat az alakokat, amelyeket kiformálnak vagy lerajzolnak, s amelyeknek árnyéka s a víz felszínén tükörképe van, képek gyanánt használják fel, de közben azokat a fogalmakat keresik, amelyeket másként, mint értelemmel, senki meg nem láthat.” (10)

A mértantudós a bizonyítás során olyan posztulátumokat alkalmaz, amelyekről nem ad számot, például, hogy csak háromféle szög létezik, vagy hogy a számok párosak vagy

Az alkotóelemeket hosszú szalagban kell elképzelniünk, amelyet később az istenség feloszt, mégpedig részletesen ismertetett zenei hangsor közeinek megfelelően. Az osztás itt már három arány alkalmazásával történik: a mértani, a számtani és a zenei középarány révén. A szalagon az arányok szerint meghatározott jelzések között éppen a korábban Püthagorasz által definiált zenei hangközök is megjelennek: az oktáv, a kvint és a kvart. A zenei harmóniák számarányokban történő meghatározását Koestler a Tudomány születéseként ünnepelte.

páratlanok stb.; ezek a posztulátumok sem nem teljesen evidensek, sem nem bizonyítottak. (11) Taylor az „Állam”-hoz írt kommentárjában felhívja a figyelmünket, hogy a korabeli matematikára két megszorítás is vonatkozik: egyrészt kiindulópontként látható ábrákat alkalmaz, de bizonyításai már nem ezekre az ábrákra vonatkoznak. Másrészt a matematikus nem törekszik arra, hogy kiinduló posztulátumai valóban evidensek legyenek. Azt kimutatja, hogy tételei szükségszerűen bizonyos premisszák következményei, de azt, hogy ezeket miért kell elfogadnunk, már nem tartja fontosnak bizonyítani. Szigorú értelemben tehát az eredményeket nem tarthatjuk valódi „tudásnak” addig, amíg a kiinduló feltételeket nem vizsgáltuk meg. A mértantudósok ugyan az elgondolhatót teszik gondolkodásuk tárgyává, de a posztulátumokat, axiómákat evidenciaként kezelik, ezért szükség van egy magasabb és szigorúbb tudományra, amely megalapozza, tisztázza a mértan törvényeit. Ez a tudomány a platóni dialektika lesz. (12)

A dialektika már valóban eltávolodik az érzékelhető világ szintjétől, eljárásai során már nem fog igénybe venni semmiféle érzékelhető segédeszközt, hanem formákból kiindulva formákhoz igyekszik eljutni. Talán azt is mondhatjuk, hogy a dialektika felszámolja a létező tudományok posztulátumait, de csak abban az értelemben, hogy ezek a posztulátumok nem is tekinthetők végső posztulátumoknak, mivel elsődlegesebb igazságoktól függenek, a fogalmaktól. A dialektika tehát az a tudomány, amely a tiszta tudás megszerzésének lehetőségét biztosítja. Valóban, a matematika és az összes többi tudomány a dialektikához képest alsóbbrendű, ezt teljességgel el is fogadhatjuk, ha belegondolunk, hogy éppen a dialektika adja a fogalmakat (13) az előbbi tudományoknak. (14) A dialektika a gondolkodást felülvizsgálja, helyreigazítja, akár a „tiszta logika” elnevezéssel is illelhetjük. Taylor szavai meggyőznek bennünket arról, mit is jelent a dialektika: „Az „Állam”-ban a dialektikán azt kell értenünk, hogy a tudomány kifejtetlen és bizonyítatlan feltevéseit kérlelhetetlen és lankadatlan kritikai vizsgálat alá vesszük; ezt az eszményt

pedig – már legalábbis (...) a matematikai tudományokban – úgy valósíthatjuk meg, ha a matematikát szigorúan explicit módon megfogalmazott logikai premisszákból, pontosan meghatározott logikai módszerek útján vezetjük le – éppen ezt példázza kiemelkedő módon Frege, Whitehead és Russel munkássága.” (15)

A matematikai figurák és fizikai megjelenítésük különbözőségének felismerése tette szükségessé a dialektika megjelenését a platóni filozófiában. A dialektika a természettudományok szolgálóleánya, hiszen szemléleti sokaságból származó képzetek általános foglalkozásúvá váló tisztázását célozza. Ha a szemléleti sokaságot nem próbálnánk meg fogalmainkkal rendszerezni, akkor nem is beszélhetnénk megszerezhető tudásról. Koestler az „Állam”-ban található, a tudományok kritikájaként elhíresült platóni érvelést a következőképpen adja vissza: „...én azt mondom, hogy ha meg akarjuk ragadni az asztronómia valódi lényegét, ne az égitestekkel foglalkozunk, hanem a csillagászat és a mértan elvont problémáival.” (16) Koestler olvasata szerint Platón itt arra buzdít, hogy egyáltalán ne foglalkozunk a természettudományokkal, és sajnos az állítás második része fölött már elsiklik a figyelme. Az én Platón-olvasatom szerint az elvont problémákkal való foglalkozás alatt a fogalmak tisztázását kell értenünk, vagyis a tapasztalatból nyert ismeretek osztályozását.

Azt gondolom, hogy Platón ideavilága egyáltalán nem a valóságból való menekülésnek köszönheti létrejöttét. Sőt, véleményem szerint Platón nem rettegett a valóságtól, inkább a tökéletlenből akart építkezni egy tökéletesebb felé. A megismerés módozatainak legalsó szintjén valóban az empirikus tapasztalás található, de ha nem volnánk kitéve az érzékszervi megismerés zavaros és sokszor megtévesztő mindennapi kihívásainak, sosem döbbennénk rá a magasabb szintű ismereteinkre, sosem jutnánk el a fogalmak megalkotásának szintjére. A barlang hasonlatban és a vonal hasonlatban Platón egyértelműen kijelenti, hogy az érzékszervi megismerés a tanulás legalacsonyabb szintje, amelyet mindig fájdalom kísér. Talán ennek alapján jutott Koestler arra a megállapításra, hogy Platón rettegett a változástól. Koestlerrel ellentétben én nem gondolom, hogy Platón végképp lemond a fizikai világ kognitív „előnyt” adó lehetőségéről. Platón éppen az elgondolható és a fizikai világ közti feszültség felismerése révén tételezi, hogy a megismerés szempontjából mindkét világ feltétlenül szükséges. Tény, hogy e felismerést követően nem tudta feloldani a két terület közti különbséget. Megoldásként az ideák tökéletességét ajánlotta fel a változást mutató világ tökéletlenségével szemben, aminek az lett az eredménye, hogy rangsort állított fel az érzéketlenül és az érzékelhető között. Ennek fényében, amit felróhatunk Platónnak, az nem más, mint a tökéletes-tökéletlen különbségtévesztésből fakadó elitizmus. Az érzéki természetet nem elutasította, nem rettegett tőle, hanem inkább csak degradálta az érzéketlenülhez képest. A gondolatot többre becsülte a tapasztalatnál. Úgy vélem, ez semmiként sem főbia, hanem előítéletből fakadó elitizmus.

Koestler kritikáját annyiban tartom mégis helytállónak, hogy rávilágít ama nyilvánvaló tényre, hogy Platónnak köszönhetően a későbbi korok csak az örök létezők, az elgondolható felé fordították figyelmüket, de azzal már nem érthetők egyet, hogy ezt Platón változó világtól való főbiájának zavaró aspektusa váltotta volna ki, sokkal inkább a fizikai létezők tökéletlenként való értelmezése, azaz Platón elitizmusa. Platón abban tévedett, hogy az elgondolható értékesebbnek tartotta az érzékelhetőnél, és az is tény, hogy éppen ennek következtében a két „világ” azonos szintre való emelése sokáig megoldatlan maradt. A helyreigazítást majd *Kant* teszi meg: „Az emberi megismerésnek két ága van, amelyek közös – ám számunkra ismeretlen – gyökérből erednek, nevezetesen az érzékelés és az értelem, az előbbi által adva vannak nekünk a tárgyak, az utóbbi által gondoljuk őket.” (17)

Platón mint a püthagoraszi legfőbb tudomány lerontója

„Platón ellenségesen gondolkodik a püthagoraszi legfőbb és legkedvesebb tudományokról is. 'Vagy nem tudod-e – adja Szókratész szájába a szavakat –, hogy az összhangzattanban is hasonló eljárást szoktak követni? Ők is hiábavaló munkát végeznek – akárcsak a csillagászok –, mikor a hallható összhangokat és hangokat méregetik egymáshoz'. ” (18)

Koestler az „Állam” VII. könyvéből idéz, ahol Platón a három hasonlat ismertetése után a tudományok kritikáját foglalja össze. Kiderül, hogy a csillagászokhoz hasonlóan a harmóniák kutatásával foglalkozók is haszontalan tevékenységet folytatnak, mivel a hangokat méregetik egymáshoz. Koestlernek igazat kell adnom abban, hogy az idézett részletben valóban a püthagoreus tudomány platóni kritikájával találkozunk, de az talán kissé erős megfogalmazás, hogy ez egyben a püthagoreus tudomány elutasítását is jelenti. A tanulmány előző fejezetéből kiderült, hogy Platón a tudományok tárgyát az elgondolhatóság szintjén tételezi, elvonatkoztatva a fizikai tárgyaktól, és ennek igazolásaképpen a matematikai objektumokat vizsgálta meg. A mértan olyan tudomány, mondja Platón, amely minden mesterségnek az alapja, a csillagásztól a hadvezetési tudományokon át az összhangzattanig. (19) A matematika tárgyai elgondolhatóak, így a csillagász, a hadvezér és a harmóniákat kutató mesterember is – bár az empirikus világból indul ki – tételeit, axiómáit elgondolható tárgyakként bizonyítja. Ennek alapján Platón látszólag degradálja a csillagászatot, a mértant és az összhangzattant. Koestler számára ez nem látszat, hanem érv amellel, hogy Platón elutasítja a püthagoreus legfőbb tudományt. Úgy gondolom, Koestler ebben az esetben is elhamarkodottan mond ítéletet. Platón nem megveti a püthagoreus tudományt, hanem a korrekcióját célozza meg. A korrekció első lépésének megtétele szintén az elgondolható és fizikai világ közti különbség felismeréséből következik. Ennek igazolásaként nézzünk meg egy matematikai problémát, amelynek alapján szemléltetni lehet, hogy a püthagoreus matematika kiigazításra szorult. (20) A geometria szerint minden szakasz felezhető, nem kérdéses, hogy ezt az elemi geometriai tételt a püthagoreus tudósok is elismerték. De ők azt is feltételezték, hogy A pont térben elhelyezhető elemi egység, továbbá azt is elfogadták, hogy ha ez az egy elemi egység nem felosztható, akkor AB szakaszt C-ben felezve, C nem lehet AB egy pontja, sőt pont sem lehet. Ennek megfelelően a következő állítások közül valamelyik hamis lesz: „egy szakaszt annak egy adott pontján felezni lehet”, illetve „a pont térbeli egység.” A püthagoreus mértantudós azonban egyik tételt sem utasítja el. Vagyis ez az ellentmondás a püthagoreus matematika szerint feloldhatatlan. Az 5. századi püthagoreus mértantudósok matematikai posztulátumai egymásnak ellenmondó jellegére egyébként Platón mellett Zénón is felfigyelt, aki a platóni dialektika módszeréhez hasonlóan mutatta ki az ellenmondásokat. Az ellentmondások kivédése érdekében a matematika egész rendszerét újra kellett gondolni, Ezek eredményeit látjuk az eukleidészi „Elemek”-ben. Ehhez a tudománytörténeti eseményhez természetesen Platón is hozzájárult. Taylor megállapítását idézem: „A matematika új alapokra helyezését Eudoxosz, Theaitétosz és társaik végezték el – amennyire tudjuk, egytől-egyig Platón közvetlen környezetének tagjai, ahogy az is felettébb valószínűnek látszik, hogy az Akadémia egyik fő célkitűzése éppen a matematikában elfogadott alapelvek kritikai felülvizsgálata volt. Az 5. században játszódnak „Állam”-ban arról persze még semmit sem hallunk, hogy a problémával végül hogyan birkóznak majd meg – az viszont világossá válik, hogy milyen égető feladat vár itt a tudósokra.” (21)

Kell-e ennél határozottabb érv annak igazolására, hogy ha szembe fordult is Platón a püthagoreus matematikával, azt csupán kiigazító szándékkal tette. Van még egy ennél is határozottabb érvem amellel, hogy Platón nagy elismerője volt a püthagoreus tudománynak. Az érv teljes körű ismertetésének a tanulmány keretei határt szabnak, ezért csupán röviden modellezem.

Platón 'Timaios'-ában a démiurgosz számtani, mértani és zenei középarányok felhasználásával teremti meg az univerzumot. A kozmosz testének megalkotásánál az istenségnek tűzre és földre mindenképp szüksége volt, hiszen a világ látható és tapintható, de hogy a két tagot szilárdan egymáshoz köthesse, kötélekre is szüksége volt. Mivel a tűz és a föld térbeli kiterjedéssel bírnak, vagyis háromdimenziósak, nem egy, hanem két középarányost kellett felvennie, ez lett a levegő és a víz. A kozmosz testének arány szerinti keveréke tehát a négy empedoklészi gyökből a következő: a tűz úgy aránylik a levegőhöz, mint a levegő a vízhez, a víz pedig a földhöz. Ez pedig nem más, mint a püthagoreus mértani középarány tétele. (22) A világlelek három alkotóelemből áll elő: a lét, az azonos és a más. Úgy tűnik, hogy az alkotóelemeket hosszú szalagban kell elképzelnünk, amelyet később az istenség feloszt, mégpedig a részletesen ismertetett zenei hangsor közeinek megfelelően. Az osztás itt már három arány alkalmazásával történik: a mértani, a számtani és a zenei középarány révén. A szalagon az arányok szerint meghatározott jelzések között éppen a korábban Püthagorasz által definiált zenei hangközök is megjelennek: az oktáv, a kvint és a kvart. (23) A zenei harmóniák számarányokban történő meghatározását Koestler a Tudomány születéseként ünnepelte és Platón éppen eme korszakalkotó jelentőségű felismerés eredményét használja fel az univerzum lelkének megalkotáskor. Véleményem szerint a 'Timaios' dialógus nem más, mint a püthagoreus harmóniatan legszebb dicsérete, hiszen azzal, hogy Platón beépíti kozmológiájába a püthagoreus harmóniákat, éppen a püthagoreus tudományt ismeri el.

Platón legnagyobb tévedései: a körök dogmája és a geocentrikus univerzum

Koestler Platón legnagyobb tévedéseként két, későbbiekben dogmává nőtt tanítást említ: a bolygók körpályákon való mozogásának tanát, valamint a geocentrikus világmodellt. Elfogadom Koestler bírálatát, hogy e két hibás feltevés hosszú időre rányomta a bélyegét a csillagászati kutatásokra, (24) ugyanakkor, ha jól értelmeztem, nem is a tévedést rója fel, hanem azok későbbi korokra tett hatását. A következőképpen érvel: „Meg kell vizsgálnunk, mivel járult hozzá Platón a csillagászat fejlődéséhez. Amennyiben konkrét vívmányokra gondolunk, semmivel. Igen keveset konyított hozzá és szemmel láthatóan nem is igen érdekelte a dolog... Ártatlan, poétikus követelésével olyan terhet rótt az asztronómiára, amelyet az egészen a 17. század elejéig viselt, míg Kepler be nem bizonyította, hogy a bolygók nem kör-, hanem ellipszis pályán mozognak. Talán nincs is több példa a gondolkodás történetében egy tévedéshez való oly megszállottan konok ragaszkodásra, mint az a bűvölet, amelyben a körök és körmozgások téveszméje tartotta két évezreden át a csillagászatot.” (25)

A fenti megállapítással, mint már említettem természetesen egyetértek. Platónnak valóban nem tulajdoníthatunk csillagászati felfedezéseket, ugyanakkor figyelemreméltónak tarom az érvelését, még ha az negatív hatással volt is a tudomány fejlődésére. Röviden a következő módon rekonstruálható a körmozgást végző bolygók tana. Az univerzum gömb alakú, és a gömb a legtökéletesebb forma, de egy tökéletes formához csak tökéletes mozgás illik, ezért természetes, hogy a gömb alakú kozmosz szükségesképpen körfogást végez. Ennek megfelelően miként a kozmosz, úgy a bolygók is körpályán mozognak. „Alakot pedig olyat adott neki, a mi illik hozzá és lényével rokon. Ahhoz az élőlényhez pedig, mely minden élőlényt magában kell foglaljon, az az alak illik, amely minden alakot magában foglal. Ezért gömb alakúra és kerekded formájúra alkotta meg. (...) a testének megfelelő mozgást adta neki, a hét közül azt, amely a legközelebb állt az észhez és gondolkodáshoz, ezért úgy alkotta meg, hogy ugyanazon a helyen, önmagában, körbe forogva mozogjon.” (26) Valóban az is felróható Platónnak, hogy a bolygók ellipsziszben való mozgását még feltevés szintjén sem veszi számításba. Ragaszkodik a körmozgáshoz, hiszen a tökéletes mozgást végző univerzum nem tűrheti meg a tökéletlen mozgásokat.

A platóni rendszeren belül az ellipszis egyáltalán nem tekinthető szabályosnak, nemhogy tökéletesnek, ezért nem is jöhet szóba a pályák meghatározásánál. Tény, hogy a Platón utáni asztronómia nem írja felül ezt a megállapítást, a dogma feloldására valóban Keplerig várni kell.

Ennél megbocsáthatatlanabb Platón másik tévedése, miszerint a Föld a kozmosz középpontjában, fix helyen található. Koestler elsősorban a geocentrikus világmodell „elterjesztése” miatt neheztel Platónra. E dogmává nőtt tévedés nem bénította volna meg a csillagászat fejlődését, ha Platón elfogadta volna a püthagoreus heliocentrikus kozmológiai modellt. Koestler jogosan rója fel a klasszikus kor legnagyobb gondolkodójának, hogy nem foglalkozik még hipotézis szintjén sem a központi tűz gondolatával. Létezik azonban egy halvány utalás arra vonatkozóan, hogy Platón meggondolta magát. (27) *Plutarkhosz Numa-életrajzában* utal egy *Theophrasztosztól* származó fragmentumra, amely arról tudósít, hogy Platón öreg korában már megbánta, hogy a Földet és nem a központi tüzet helyezte a kozmosz középpontjába. (28) „Állítólag Numa építette Vesta kör alakú templomát, ahol az örök tüzet őrzik. A templommal nem a föld alakját akarta utánózni, hanem a világmindenséget, amelynek középpontjába a püthagoreusok a tüzet teszik (...). A Földről azt tanítják, hogy nem mozdulatlan és nincs a világ középpontjában, hanem a tűz körül kering, és nem a legbecsesebb és legelső része a világegyetemnek. Mint mondják, idős korában Platón is úgy vélekedett a Földről, hogy csak másodsorban fontos, a középső és a legfontosabb hely nála kiválóbb égitestnek jut.” (29) Ez semmit sem változtat, hiszen a „Timaiosz”-ban a Föld középen foglal helyet. Platón mentetve megemlíteném, hogy kozmoszában bár valóban központi helyet foglal el a Föld, legalább nem mozdulatlan, ugyanis egy meghatározatlan központi hely körül lebeg. A föld billeg, ide-oda mozog, esetleg lebeg. Az „illeszthai” ige már régóta sok fejtörést okoz a filológusoknak, a fordítása is bizonytalan, de annyit

Platón olyan örökséget hagyott ránk, amely a valódi filozófiai gondolkodásmód első megnyilvánulása. Felismerte a feloldhatatlan feszültséget az elgondolható és a tárgyi világ között. Koestler ezt nem látja be, mivel Platón nem filozófusként, hanem csillagászként értékelte. Ennek fényében már az is világos, hogy Koestler esszé-regényének Platón miért nem lehet fényes csillaga.

bizonyosan állíthatunk, hogy mozgást jelentő ígéről van szó. Koestler éppen az említett filológiai értelmezési, fordítási probléma miatt vonja le a következtetést, hogy Platón csillagászzal kapcsolatos „néhány bekezdése, annyira zavaros, titokzatos és ellentmondásos, hogy az értelmük kihüvelyezésére tett minden tudományos erőfeszítés kudarcot vallott.” (30)

Koestler Platón-értelmezése lemondó képpel zárul: „A „Timaiosz” szürrealisztikus kozmológiájában lehetetlen határvonalat húzni költészet és bölcsélet tényszerű és metaforikus állításai között.” (31) Arthur Koestler el is veti Platón kozmológiai modelljének további elemzését. Ezt végképp furcsának találom, hiszen egy matematikai tudományokban jártas szakember számára, mint amilyen Koestler is, a „Timaiosz”-ban található bonyolult számításnak inkább kéne kihívást, mint lemondást implicálnia.

Koestler Platón-bírálatának néhány megállapítását elfogadom, de nem értek egyet azzal az általánosan sugallt képpel, miszerint Platón semmivel sem járult hozzá a tudomány fejlődéséhez. Véleményem szerint Platón olyan örökséget hagyott ránk, amely a valódi filozófiai gondolkodásmód első megnyilvánulása. Felismerte a feloldhatatlan feszültséget az elgondolható és a tárgyi világ között. Koestler ezt nem látja be, mivel Platón nem filozófusként, hanem csillagászként értékelte. Ennek fényében már az is világos, hogy Koestler esszé-regényének Platón miért nem lehet fényes csillaga.

Jegyzet

- (1) A. Koestler: *Alvajárók*. 32. Ford. Makovecz B.
- (2) Uo.
- (3) Uo. 73.
- (4) Uo. 73.
- (5) Platón: *Állam* 439b–441e.
- (6) Homérosztól csak bizonyos részleteket szabad olvasni, a drámaírók be sem léphetnek a poliszbba. Platón: *Állam* 599e–608b.
- (7) Koestler, i.m. 72.
- (8) Uo, 73.
- (9) Uo. 67.
- (10) Platón: *Állam* 510c–511a. Ford. Szabó M.
- (11) Igazat adhatok Taylornak, aki ezeket a kanti értelemben „szintetikus” ítéleteknek nevezi. In. Taylor, A. E., *Platón*, 406.
- (12) Taylor, A. E. *Platón*, 405–407. o
- (13) Talán Platón igazolja az a kanti meglátás is, miszerint a gondolatok tartalom nélkül üresek, a szemléletek fogalmak nélkül vakok.
- (14) Fogalom tisztázó jellege a dialektikának már a Phaidónban is felmerül, ahol az egyenlőség fogalmának az értést vizsgálja Platón. Honnan tudjuk az egyenlőt? Két dolog egyenlőségéből nem, hiszen abszolút egyenlő köveket, botokat nem lehet találni. A matematikai egyenlőséget nem látjuk, hanem elgondoljuk. A matematika tárgyai nem észlelhetők tapintás, látás útján, csak gondolati asszociáció révén, a látható és tapintható, de tökéletlen közelítések sugallta módon gondolhatók el. Az érzékszervi megismerés nélkül sosem emlékeznénk, sosem idéződnének fel bennünk az ideális mércék. In: Taylor, *Platón*, 266.
- (15) Uo. 409.
- (16) Koestler, i.m. 67. Makovecz Benjámin, a fordító utal arra, hogy az idézett részletet Platón *Állam* –ának VII. könyvéből való, műfordítóként pedig Szabó Miklóst jelöli meg. Felhívnam a figyelmet, hogy a műfordításban az idézett mondat nem szerepel. Elfogadható magyarázatnak tűnik, hogy Makovecz maga fordította le a Koestler által beemelt angol nyelvű Platón részletet. Véleményem szerint, a szóban forgó szöveg helye valószínűleg az *Állam* 530 c alatt található.
- (17) Kant, 1995, 72.
- (18) Koestler, i.m. 67. A Platón-idézet az *Állam* VII. könyvéből való: 430d–431a. Ford. Szabó M.
- (19) *Állam*, 530d–531c.
- (20) A példa és annak bizonyítása Taylor Platón *Állam*-ához írt kommentárjában szerepel. Taylor, i.m. 405.
- (21) Uo. 405–406.
- (22) „Ami keletkezik, annak testinek, láthatónak és tapinthatónak kell lennie; a tűz nélkül pedig semmi nem látható, szilárdság nélkül pedig semmi nem tapintható, szilárdság pedig nincs föld nélkül; ezért kezdetben tűzből és földből formálta isten a világ testét. De pusztán kettőt harmadik nélkül egyesíteni lehetetlen, kell, hogy valami kötelék legyen közöttük közepén, amely kettejüket összetartja. ... A természettől fogva az arány az, amely a legszebben teljesít. ...három egész szám közül – akár köb-, akár négyzet számokról van szó – a középső úgy aránylik az utótaghoz, miként az első tag a középsőhöz és megfordítva ... Ha tehát a világ testének síknak kellett volna lennie, akkor minden mélység nélkül, egy középarányos is elég lett volna, hogy a két szél-sőt önmagával összekösse. Minthogy azonban szilárd testnek kellett lennie, szilárd testeket pedig sosem egy, hanem mindig két középarányos köt össze: így a tűz és a föld közé a vizet és a levegőt tette az isten, egymáshoz képest lehetőleg ugyanabban az arányban alkotva meg őket, hogy miként a tűz aránylik a levegőhöz, úgy viszonyuljon a levegő a vízhez, s miként a levegő a vízhez, úgy a víz a földhöz.” *Timaios*, 31b–34a.
- (23) „Vette hármójukat (lét, azonos, más) és mindet összekeverte egyetlen formává. ... megkezdte az osztást, egy részt vett el az egészből, aztán vette ennek kétszeresét, a harmadik rész pedig másfélszerese volt a másodiknak és háromszorosa az elsőnek, a negyedik kétszerese a másodiknak, ötödik pedig háromszorosa a harmadiknak, a hatodik nyolcszorosa az elsőnek, végül a hetedik huszonhét-szerese az elsőnek. Aztán kitöltötte a kétszeres és háromszoros intervallumokat...”
- (24) Uo. 35a–36c.
- (25) „Az akadémikus asztronómia dolga tehát az lett, hogy bebizonyítsa: a bolygók szemmel láthatóan szabálytalan mozgását különböző egyszerű, körkörös mozgások összegződése eredményezi. ... A világmindenség korai geocentrikus modelljében – emlékszünk – minden bolygó a saját átlátszó szférájára volt erősítve, és minden szféra a Föld körül forgott.” Koestler, i.m. 83.
- (26) Uo. 74–76.
- (27) *Timaios*, 33b–34a.
- (28) „Theophrasztesz szerint miként azt Plutarkhosztól megtudhatjuk Platón „idős korában” már bánta, hogy a középpontba Földet helyezte, holott azt a helyet, egy arra „érdemesebb testnek” kellett volna fenntartania.” Taylor, i.m. 624.

(29) Ugyanerre hívja fel figyelmünket Burnet professzor is, akire egyébként számtalan esetben hivatkozik Koestler az antik filozófiával foglalkozó fejezetekben. Burnet, i.m. 347.

(30) Koestler, i.m. 74.

(31) Uo. 73.

Irodalom

Burnet, J. (1928): *Greek Philosophy*. London.

Falus Róbert (1980): *Görög harmónia*. Gondolat, Budapest.

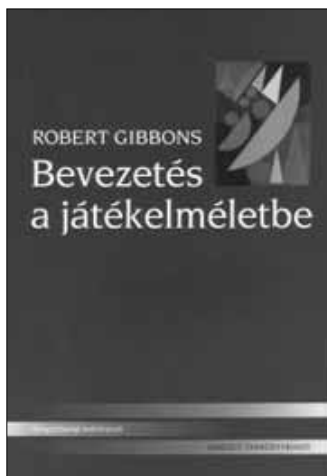
Kant I. (1995): *A tiszta ész kritikája*. Ictus, Budapest.

Koestler, A. (1996): *Alvajárók*. Európa, Budapest.

Platón (1984): *Összes művei*. Európa, Budapest.

Plutarkhosz (1978): *Párhuzamos életrajzok*. Helikon, Budapest.

Taylor, E. (1997): *Platón*. Osiris, Budapest.



A Nemzeti Tankönyvkiadó könyveiből

Alvajárás és érvényesség

Arthur Koestler tudományfejlődés-modellje

1959-ben megjelent 'Alvajárók' című monográfiájában Arthur Koestler kísérletet tesz arra, hogy megírja az újkori európai tudományosság érdemi egészének kritikai történetét.

Amű természetesen reflektál a hidegháború viszonyaira is, és átfogó attitűdváltozást kíván előidézni mind a természettudományok történetének, mind azok filozófiai értelmezésének felfogásában. A harmadik évezred első éveiből visszapillantva már az is világos, hogy a könyv erős ösztönzéseket adott a hatvanas-hetvenes évek nagy tudományfilozófiai vitáinak, amelyek egyik legfontosabb vonatkozási területe éppen a tudománytörténet, a tudományos „forradalmak” értelmezése volt.

Koestler egyike az elsőeknek, akik szembeesülnek tudománytörténet és tudományfilozófia adott esetekben rendkívül kényes viszonyrendszereivel. A mindenkori érvényben lévő tudományfilozófiai általánosítások régebbi kutatásokra támaszkodtak, kereszttünetek egy sor társadalmi felismerésen és ellenálláson, politikai és ideológiai küzdelmen és már csak ezért is sajátosan ideologikus státusban jelennek meg a mindenkori jelen előtt (analóg fenomén, hogy bizonyos politikai gondolkodás máig sérelmezi a felvilágosodás vagy a liberalizmus előretörését, miközben ugyanez az ideologikus kiterjesztés az ellentétes irányban is működik). Ha mindehhez hozzátesszük, hogy a tudománytörténeti kutatások gyakorlatilag tetszés szerinti mélységben folytathatók, mindig új és új források, illetve dokumentumok bevonásával, képet alkothatunk magunknak arról, milyen nagy a kísértés arra, hogy egy-egy valóban új tudománytörténeti felfedezés radikálisan értelmezze át a lassan kiüresedő tudományfilozófiai elméleti íveket és felfogásokat.

Arthur Koestler esetében mindezek az elemek erőteljesen jelennek meg. Kiterjeszti a tudománytörténeti kutatás területeit, annak eszköztárát és szemléletét is úttörő módon gazdagítja, miközben már maga akarja levonni annak tudományfilozófiai következményeit is. Ebből a szempontból mind saját személye, mind az „Alvajárók” többszörösen és komplexen is maradandó ideáltipikus példa. Talán nem túlzás éppen a huszadik század tragikus alaptermészetének összefüggésében e műben is tragikus elemeket felfedeznünk, Koestler a tudomány magasroptú mitológiájának lerombolásában éli ki azt a valódi tudományos heroizmust, ami rá fiatal korában, már a századelő kulturális környezetének diktátumaként is meghatározó hatást gyakorolt. Tudományról való gondolkodásában mindhárom említett elem jelen van: az önálló kutatás, a szemlélet kitágítása és az ártértékelő szenvedély. E három elem nemcsak módszerében, de végkicsengésében is eltér egymástól, ez azonban csak annál izgalmasabb dokumentummá teszi az „Alvajárók”-at. Mindez, legalábbis irányában, igazolni látszik Koestler saját téziséit a „tudományos ötletek természetes kiválogatódásá”-ról, miközben a felvilágosodás és a valódi tudományos (vagy akár politikai) forradalmak történelmére is jellemző, hogy sokszor azok rombolják le vagy vonják vissza, akik kitalálják, illetve elkezdik azokat.

Koestler szellemi és sokáig politikai értelemben is példátlanul intenzíven van jelen a huszadik század történelmében. Akcióiban teljességre tör, az első, a legjobb, a történelmileg legrelevánsabb akar lenni a századra zúduló legfontosabb kihívások megfogalmazásában és

megválaszolásában. A századeleji közép-európai értelmiségi attitűdök alapvonása az, amit a megváltozott későbbi korszakban olyan homogén egyértelműséggel akar megvalósítani. Egyszerre felfedező és kalandor és sok esetben önmaga sem tudná elválasztani egymástól a két attitűdöt. Olyan felfedező kalandor, aki azt szeretné, hogy jó irányba határozza meg a világ sorsát, heroikus felfedező, aki rövid távon végérvényes megoldásokat keres. Az 1959-es „Alvajárók” a tudománytörténet filozófiai, sőt politikai igényű átértelmezésének kísérlete, mely egyszerre artikulálja a heorikus felvilágosodás, illetve a heroikus felvilágosodásból való kiábrándulás magatartásait. A mű *Hermann Broch* nagy regényének címét veszi át, nem lényegtelen kérdéseket téve föl ezzel. Broch nagy regény-trilógiája ekkor már megjelenik a második világháború utáni korszakban is, miközben Broch a szélesebb nyilvánosság előtt 1959-ben még majdnem teljesen ismeretlennek mondható, de az teljesen kizárt-nak vehető, hogy Koestler ne ismerte volna a Broch-jelenséget.

Tudománytörténeti vizsgálatai számos általánosításra sarkallják Koestlert, amelyekből ha nem is mindig kifejtett formában, de egy tudományfejlődési modell körvonalai is ki-rajzolódnak. Ebben nincs hirtelen átmenet, azaz a szó szorosabb értelmében nincs tudományszerű forradalom, a tudomány ezer apró és gyakran egyenként is kétértelműnek tűnő lépésben fejlődik. (1) Nyilvánvaló, hogy a lehetséges feszültség a tudományfejlődés általánosított ívei és vonulatai, illetve a – gyakran Koestlernél is egészen mikroszintű – tudománytörténeti felfedezések között már eb-

Talán nem túlzás éppen a huszadik század tragikus alaptermészetének összefüggésében e műben is tragikus elemeket felfedeznünk, Koestler a tudomány magasröptű mitológiájának lerombolásában éli ki azt a valódi tudományos heroizmust, amely rá fiatal korában, már a századelő kulturális környezetének diktátumaként is meghatározó hatást gyakorolt.

ben a tézisben is megfogalmazódik. E tudományfejlődési modell eleve immanens része a valódi megismerést végző tudós attitűdjének, nem tisztán racionális, mélyen a tudattalanban és egyben a társadalomban gyökerzően komplex jellegű, a tudós ennek szellemében nem mindig tudja, mit csinál. Ez nyitja ki a kaput a középpontban álló „Alvajárás” egész problémakörének irányában. Része e modellnek a hivatalos tudományos általában elutasítónak tekintett álláspontja is (2), e problémakör szociológiai és társadalomontológiai dimenziója azonban sok szempontból érthető és menthető okok-

ból megmarad kifejtetlennek. További érdekes összetevője e modellnek Koestler *Zalai Bélára* (és Zalai erős magyar kisugárzására) emlékeztető „rendszerelő”, korai strukturalista gondolkodása, az egyes tudományok rendszerként való felfogása és az arra való érzékenység, hogy képes ugyanaz a probléma az egyik rendszerből a másikba átvándorolni, mit jelent az, amikor egy tudós kiveszi a problémát addigi eredetinek számító környezetéből és áthelyezi azt egy másik tudományba. (3) Ez a művelet – egy probléma kiragadása hagyományos és megkövesedett összefüggéséből és beillesztése egy új fogalmi rendszerbe – a teremtető gondolkodás egyik legfontosabb mozzanatának tűnik. Egy ilyen típusú analitikus leírás egyben a kisebb átfogású tudománytörténeti stációk kérdése is. Innen, ebből a különleges perspektívából nézve, *Hume* kauzalitás-felfogása például vizsgálatként is értelmezhető egy korábbi kozmológiai diszkusszió fázisába: *Kepler* a maga részéről például nem látja igazolhatónak az árapály kauzalitását.

Az „Alvajárók” egyben sajátos értelmiség-tipológia is, az akkori Koestler személyiségének legmélyebb gravitációs irányaitól motiváltan. Ez a tipológia részben intencionált, részben nem, a benne alkalmazott szempontrendszer sem teljesen egységes, s mint ezt elsősorban az alvajárás mozzanatának kidolgozásakor látni fogjuk, az egyes típusok feldolgozottságának szintje sem kiegyensúlyozott. Mindenesetre a mű ezen vonása értékes hozzájárulás az értelmiség-történet és a történeti szociológiai diszciplínáikhoz.

A tudományfejlődési modell szerves és egyre önállósuló része Koestlernél a felfedezés lélektana, olyan perspektivikus gazdagsággal, ami az alvajárás széles tematikáját majdhogynem kivezeti a lélektan területéről és önállósítja. Az individuális motiváció mellett része e lélektani komplexumnak a tudattalan koestleri felfogása. Szemben Freuddal (és e szembeállításnak megvan a maga mélyebb értelme) a kutató tudattalanját a „világ harmóniá”-ja nyugtözi le (4), ez a fő kollektív megszállottsága és gyökeres rögeszméje, racionalitását sajátosan alvajáró miszticizmus egészíti ki, tudományos eredményeit elsősorban a harmónia és egységvágy elvárásai vezetik, ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy a világ mélyebb működésébe betekintő kutató a legnagyobb folyamatokat a fennálló összefüggések állandó veszélyeztetésének perspektívájában látja. (5) Kettős gondolkodás ez, a miszticizmus kényszerével és bizonyos értelemben követelményével is, miközben ebben a pszichológiában a tudattalan sajátos önálló mozgástérrel rendelkezik, ami szerves része Koestler alvajárás-konceptiójának. Része az alvajárásnak azonban a „tacit knowledge” következő módon jellemzett felfogása is: „A lakatos, aki komplikált zárat nyit fel egy meghajlított drótdarabbal, nem logikus esztét és tárgyi ismereteit alkalmazza a műveletnél, hanem számtalan korábbi tapasztalat tudattalan üledékét, s ebből olyan bölcsességet, készséget nyer, amivel tudatosan nem rendelkezett.” (6) A megismerés „működése”-ben tudattalan visszacsatolások lépnek fel, az átfogó szemlélet időszakos pislákolása, nyomai egy tacit knowledge munkálásának. Polányi Mihály e kategóriájának feltűnése Koestler diskurzusában nem véletlen. (7) Már most előlegezzük Koestler pozitív eltérését Polányitól, nála a tacit knowledge szférája, azaz az „alvajárás” teljes köre nem válik az igazságkritérium alapjává, megmarad a valóságos megismerési folyamat egyre mélyülő rekonstrukciója alapjának.

A felfedezés e szélesen értelmezett pszichológiájához (de például a tudományelmélet vagy tudománytörténet tartalmai közé is) tartozik az interakcionista, a szocializációs vagy egyenesen szociológiai, interkulturális szempontok releváns figyelembevétele is, ezek komplex összegeződése komoly hipotézis megalapozását teszi lehetővé. Tycho és Kepler kapcsolatáról írja Koestler: „Mindenben egymás ellentétei voltak, csak indulatos, féltékeny természetük volt közös (...) Az ellentétek csak a felszint érintették, mindkettő a saját célja érdekében akarta felhasználni a másikat, a valóságban azonban mindketten tudták az alvajárók biztonságával: arra születtek, hogy kiegészítsék egymást, s hogy soruk sodrása hajtotta őket egymás felé (...) Mint az alvajárók, kart karba öltve kóboroltak az űr beláthatatlan mélységeiben, a nappali létben pedig (...) a legrosszabbat hozták ki egymás jelleméből.” (8) Az alvajárás, úgy is mint sajátos pszichológiai mozzanatok halmaza, kreatív, alkotó innovatív magatartások laza, egymásba sokszorosán átmenő együttese. Egyik érdekes formája éppen az, hogy a magatartás nem mindig követi a tudományos megismerés igaz-hamis-logikáját („miután felismerte a helyes felismerést, úgy beszél a helytelenről, mintha az igaz lenne”), valamiért teszi ezt a kutató, ami korántsem biztos, hogy tudatos benne, megengedte magának, hogy megfélekedzen erről az „apróság”-ról, megengedte magának, hogy a helytelen felismerést ne törölje ki sem az emlékezetéből, sem pedig a gondolatmenetéből (!), valamilyen (és végtelen sok ilyen van és lehet) alkotáslélektani vagy alkotásgazdasági szempontból éppen erre volt szüksége. Az alvajárás modellje a pszichológiai szempont alá sorolandó, mert végső soron az alvajárás-konceptió pszichológiai koncepció, jóllehet maga az alvajárás egy sor nem-pszichológiai tény is maga alá sorol, éber és tudatos tudományos magatartás a mindenkor szokás tudományelméleti fogalmai alapján, tudattalan döntés a koncepció mellett, s amikor (látszólag) rosszul dönt, valójában akkor is jól dönt.

Koestler mélyreható és horizontálisan is rendkívül kiterjedt alvajárás-értelmezése a leegyszerűsítések veszélye nélkül is meglepő rendbe sorolható. Ez egymás irányába mutató lépések sorozata, ebben rajzolható ki az immár ideáltípikussá rekonstruált alvajárás. Az éber és tudatosan racionális magatartás keretei között mozgó tudós dilemma elé ke-

rül, e dilemmák klasszikus határhelyzetek, amelyekben nem igazítanak el az addigi elméletek és az azoknak megfelelő leírások. A tudós döntést hoz, amelyben személyisége és pszichéje összes elemét mobilizálja (mint látni fogjuk, ez gyakorlatilag a tudattalan „tacit” mobilizálásával egyenlő). Ez a döntés problematikus vagy egyenesen hibásnak is tűnik, nem egyszer a tudás maga is a legnagyobb mértékben bizonytalan annak igazságában. Mindezek után kiderül (mérésekkel, más tudósok közreműködésével stb.), hogy ez a döntés közvetlenül vagy áttételesen maga volt a helyes ítélet. Az alvajárás sok konkrét esetben a látszólagosan rossz és a valószínűleg jó döntés közötti szakadékon megy keresztül, miközben a rossz is vezethet a jó felé, a hamis is út lehet az igaz felé. Az alvajárás értelmiség-típológiához is elvezet, amely vázlatos két szempontból is: egyrészt a lélektani tartalmak és összetevők viszonylag egyenetlen kidolgozása miatt, másrészt az egyes nagy protagonisták életművének és személyiségének feltűnően aránytalanul elmélyült kidolgozása miatt. (9)

Az alvajárás a tudattalannak a kutatás logikájába való bevonása. Ennek felismerése és kiterjedt kidolgozása Koestler nagy érdeme. Az ő kísérlete is világosan megmutatja azonban, hogy a jelenség csak egy részletes, okadatolt kutatás elméleti összefoglalásában találhatja meg a maga legitim szisztematikus helyét, nem lehet általános elmélet alapja, különösen olyané nem, amelyik közvetlen vagy közvetett formában igazságelméleti konzekvenciákat vonna maga után.

Az alvajárás, mint arra még utalni fogunk, szorosan érintkezik az intuíció hagyományos fogalomkörével, mégis a megformálás- és tudatosságelőtti alakzatok megragadási kísérleteként érdemel aktuálisabb figyelmet. Egzakt lényege – ami alkotáslélektanilag bizonyosan igaz, és már sokan, közöttük *Goethe* is, egyértelműen megfogalmazták – az, hogy a tudattalant is az alkotás szolgálatába állíthatjuk ki: mennyire képes erre, ki mennyire képes bevonni a megismerésbe a maga tudattalanját.

Ez az alvajárás kompatibilis Koestler fiatalkori heroikus felvilágosodás-konceptiójával, az alvajárás segít a megismeréshez szükséges (néhol rendkívüli) bátorság felmutatásához (10), ez a bátorság nem egy esetben az alvajáró bátorsága, de természetesen sohasem csak az. Amikor Koestler egy helyen azt mondja, hogy Kepler „öntörvényű és kacskaringós gondolkodása (...) egyszerre steril és szutykos” (11) a tudományos eredményhez vezető út összes, alvajáró részletének feldolgozása és összegezése után mond ítéletet.

Az alvajárás funkciójának kijelölése egyszerre tudománylogikai és pszichológiai, heylesebben pszichológiaiává váló tudománylogikai funkció. Tudománylogikai, sőt tudásszociológiai funkció például „a téveszmék óriáskerekének rendbehozása” (12) azaz a valóság megismerését megközelíthetlenné tevő lélektani vitaakadályok eltakarítása, miközben adott esetekben a belső kételkedés elnyomásának képességét is biztosítja. (13) A látszatok, a megismerés akadályai rendszerekben vannak, az alvajáró úgy lépi át a látszatok falát, hogy talán észre sem veszi, hogy kreatív és heurisztikus. Más megközelítésben ez azt jelenti, hogy igénybe lehet venni az irracionális elképzelésekből származó pszichológiai energiákat. (14) Az alvajárás lehánthatja a tudattalanban elfojtott tekintélytisztelést, mintegy mágikusan transzformálja a pszichét. Kepler lelki „vérzékenysége” (15) saját fekélyeiből fakaszt értéket. Bizonyos tudományos eredmények és hipotézisek esztétikai hatása, nem ritkán azok szimmetriája is része lehet az alvajárásnak, az esztétikailag releváns mozzanatok is hatnak az emberi tudattalanra.

Az alvajárás egész problémaköre szorosan érinti Polányi Mihály „tacit knowledge”-konceptióját, a kettő között fennálló lényeges eltérésre az előzőekben már utaltunk. Figyelmet érdemel továbbá, hogy az alvajárás mint genuin tudásszociológiai koncepció annak a *Mannheim-Lukács*-i léthezkötöttségi tudásszociológiának a kiterjesztését jelenti, amellyel mind Koestlernek, mind Polányinak meg kellett vívnia a maga harcát.

A társadalom megváltoztatásának elmaradása a tudománytörténet megváltoztatásának reakcióját hívja életre Koestlerben. Történetfilozófiai víziójának több rétege van. Az el-

ső nem személyes víziója a történelemről, de a tudománnyal is erősen kapcsolatos erőteljes átértékelési törekvés, az egyház és a tudomány viszonya és ezen keresztül az egész tudománytörténet, avagy a természettudományos fejlődés politizálódásának alapkérdései. Tézise, hogy a *Kopernikustól Galileiig* vezető tudományos úton nem volt igazi érdeklentét vallás és tudomány között, ezek érdemileg értelmezési kérdések voltak (amelyek vetületeiben egyik félnek sem voltak eleve jó és eleve rossz feltevései).

Galilei volt az, aki e viszony eltorzulását kiprovokálta. E történelem-értelmezés része a tudományos diskurzusnak, de természetesen értelmezhető Koestler pályájának belső logikájából nézve is. Ez a történelem-értelmezés erőteljes módosulása, ha éppen nem egyenesen visszavétele a fiatalkor heroikus felvilágosodásának, kultúrheroikus ideálrendszerének, amely mélyen gyökerezett Koestler korának kultúrájában (s amikor a felvilágosító heroizmus világnézetének visszavételéről beszélünk, nem is gondolunk aktuálisan Koestler kommunista korszakára, jóllehet ez a történelem- és tudományszemlélet annak is erőteljes visszavétele). E történelem-értelmezés mindenképpen tartalmazza az 1959-es Koestler történetfilozófiai pesszimizmusát, amely a tudomány és egyház viszonya megromlásának kor és kultúrkritikai dimenziót adott. Koestler ezt a diagnózist is hihetetlen energiáival és az azonnali teljes változás, legalábbis átértékelés igényével kívánja megvalósítani, itt is valóságra akarja váltani az intellektuális heroizmus és a heroikus intellektualizmus parancsát, nemcsak az intellektuális heroizmus felemelkedésének összefüggésében, hanem e diadalút vélt vagy valóságos negatív következményeinek felszámolásában is.

Az intellektuális heroizmus, illetve Koestlernél érzékelt „visszavető”, kétes következményei helyenként kettős értékrendszert léptetnek életbe magának az alvajárásnak a megítélésében is. Miközben az alvajárás kreatív és kiterjesztő, esetenként lehet mánia és merevség is, maga a nagy alkotó sem lehet mindig mentes az alvajárás negatív, esetleg még patológikus értelmezésének veszélyétől. A heroikus intellektualitás és a heroikus nembeli-emancipatív felvilágosodás nem mindig elég erős ahhoz, hogy eloszlassa a magában Koestlerben az alvajárással szemben felgyűlő ellenérzéseket. Az emberiséget előrevivő nagy egyének (az „előrevivő” jelző gyakorta szerepel a magyar századforduló és a századelő releváns kulturális publicisztikájában) az emberiség legfontosabb tevékenységének erejét és hatósugarát százszeresére, ezerszeresére emelték, tekint vissza Koestler. A fiatalkori romantikus színezetű, de valójában egyáltalán nem romantikus kultúrheroizmus megőrzött hagyománya mondatja ezt vele, miközben ugyanezek az előrevivő egyének mint „mutáns gének” jelennek meg, akik a döntő szerepet eljátsszák a nagy áttörések helyzetében. A „mutáns gén” kiemeli a nagy egyént, a nagy tudóst a történelemből, de érezteti az önmagában meglévő ambivalenciát is, van bennük valami elrettentő, valami illúzióromboló s mindazok a közelebről nehezen meghatározható tartalmak is működnek, amelyek az alvajárásnak – úgy is mint kiterjesztett tudásszociológiának – a tudományos gondolkodásba való bekapcsolásából következnek.

Az intellektuális heroizmus parancsát minden korszakban meg kell valósítani. Ez azt is jelenti, hogy azokban a korszakokban és azokban az összefüggésekben is, amelyek valamilyen értelemben apokaliptikusak – az 1945 utáni korszak jó példa – erre sokszor nincs hely és lehetőség. Az európai tudománytörténet koestleri átértékelésének egyik, alapvetően filozófiai mozzanatára jutunk ezen a ponton. Koestler fenntartja (sőt az alvajárás mozzanatával ki is tágtítja) a heroikus megismerés alapfelfogását, miközben tudomány és egyház jelenkori távolságát, – *Nietzsche* egy lényeglátó aforizmját idézően – „idegenség”-ét nemcsak elítéli, de azért voltaképpen egyértelműen a tudósokat teszi felelőssé. Ezzel mindenképpen erőteljesen visszavesz a heroikus felvilágosodás eredeti felfogásából, de közben egy nagy teoretikus hibát is elkövet, amely nélkül ez a visszavétel nem is lehetett volna lehetséges. A hiba a tudománytörténeti kutatás eredményeinek nagyobb összefüggésekben történő értelmezésével függ össze. Miközben ugyanis Koestler nagy erudícióval kutatja ki az egyház kozmológiai nézeteinek és attitűdjeinek nyitottságát, elfeledkezik a lo-

gikai érvényesség problémájáról, annak jól artikulált társadalmi formájában. Az egyház nyitott magatartása ugyanis önmagában semmiképpen sem azonos a teológiai doktrína érvényességének visszavonásával. Az érvényességi kritériumok és követelmények akkor is érvényben vannak, ha azt éppen nem akarja kikövetelni senki. Minden filozófiai és tudományos küzdelem, felfedezés ebben az összefüggésben értelmezendő.

A kétféle érvényesség (a teológiai és a tudományos) nemcsak logikájában, de tartalmában is különbözik. Az egyik érvényesség dönthet úgy, hogy vizsgálja a másik érvényességét alátámasztó jelenségeket és törvényeket, de ezt ebben az esetben is úgy teszi, hogy a másik érvényességét alátámasztó tények és bizonyítékok képviselői nem akarják saját érvényességüket elismertetni. Az érvényesség e társadalomontológiája – és ez teljesen elkerüli Koestler figyelmét – ugyanis abból adódik, hogy az érvényesség-igényét nem mindig jelenti be a „hatalom”, amely hosszú ideig együtt élhet az érvényességet sértő, ám azt tételesen nem megkérdőjelező valóságokkal és tudományos elméletekkel. Az a tény azonban, hogy az igényét nem akarja érvényesíteni (azaz érvényesség-igényét nem akarja érvényesíteni), nem azt jelenti, hogy (a hatalom) természete nem éppen abból állna, hogy bármikor érvényesíthet, és hitvallásra szólíthat fel. Az egyház magatartási fikciója látszólag

felfüggeszti az érvényesség alapproblémáját, de ha valaki kierölteti annak felülvizsgálatát, ez a fikció nyomban el is olvad.

Az érvényesség kérdésének ilyen mérvű elhanyagolása visszamenőleg éles fényt vet Koestler tudományfelfogásának egy-egy kritikus pontjára.

Az érvényesség követelésének elmulasztása, nem-érvényesítése nemcsak a „hatalom” önkénye, nem politikai decizionizmus, de saját tudományelméleti háttere is van. Minden gondolatrendszer rendelkezik saját érvényességi kritériumokkal, s egyben érvényességi követelményekkel is. Két eltérő gondolatrendszernek, elméletnek, felfogásnak eltérő érvényességű következményei vannak. Ezek látszen mindig léteznek, létükről nem feledkezhet el senki, azt nem a

Az alvajárás a tudattalannak a kutatás logikájába való bevonása. Ennek felismerése és kiterjedt kidolgozása Koestler nagy érdeme. Az ő kísérlete is világosan megmutatja azonban, hogy a jelenség csak egy részletes, okadaltolt kutatás elméleti összefoglalásában található meg a maga legitím szisztematikus helyét, nem lehet általános elmélet alapja, különösen olyané nem, amelyik közvetlen vagy közvetett formában igazságelméleti konzekvenciákat vonna maga után.

mindenkori aktorok találják ki, ők legfeljebb csak nem emelnek igényt az érvényesség érvényesítésére. Meglepő és nehezen értelmezhető türelmetlenség jelenik meg Koestler érvelésében Galileivel szemben, aki mintegy „megérdemelte” saját perét. (16) Ugyancsak nem kelt jó benyomást, hogy Galilei kikerül az „alvajárók” közül is, illetve amennyiben vonatkozik rá az alvajárás, ez egészen más értelemben történik, mint mondjuk Kepler esetében. Ez azt jelenti, hogy neki nincs kutatói tudattalansága, amit beépítene a megismerésbe, ennek pedig nem lehet elégséges magyarázata az, hogy Galilei tudatos személyisége milyen, egy ilyen látens feltevés egészében visszavenné magát az alvajárás alapproblémáját.

Talán magára Koestlerre is igaz, hogy koncepciójának kidolgozása során nem látja saját lelki impulzusnyomatékát. Talán maga is „alvajáró”, aki bevonja saját tudattalanságát az aktuális probléma megoldásába, s e folyamatot természetesen ő sem képes teljesen ellenőrzése alá vonni.

Jegyzet

(1) Arthur Koestler (1996): Alvajárók. Budapest. 341–342.

(2) Uo. 572.

(3) Uo. 446.

- (4) Uo. 532
(5) Koestler nem értelmezi az ebből a szempontból kimelekedő helyeken, hogy a matematika melyik oldalon áll, hiszen a matematika ebben a korszakban egyként támogatja a misztikus világmagyarázatok verifikálását és a racionális megközelítés diskurzivitását.
(6) Uo. 445.
(7) Ld. erről Tacit, Knowledge (1992): Knowledge as a Conception of Truth. On an Aspect of Michael Polanyi's Theory of Knowledge. In: *Polanyiana*, The Periodical of the Michael Polanyi Liberal Philosophical Association. 1–2., 2. 84–89.
(8) Alvajárók, i.k. 400.
(9) Uo. 444.
(10) Uo. 682.
(11) Uo. 444.
(12) Uo. 443.
(13) Uo. 638.
(14) Uo. 348.
(15) Uo. 312.
(16) Uo. 656.



A Nemzeti Tankönyvkiadó könyveiből

Koestler determinizmus-felfogása

Koestler explicit módon nem állította figyelmének középpontjába a determinizmus kérdését filozófiai problémaként. Ugyanakkor olyan gyakran érinti ezt a kérdéskört, hogy ennek alapján könnyen rekonstruálható, összegezhető erre vonatkozó álláspontja.

A 17–18. században a mechanika a legfejlettebb tudomány, és a mechanika látásmódja többé-kevésbé a kor minden filozófusának, tudósának nézeteiben tetten érhető. Uralkodó látásmód lett a mechanisztikus világkép, mely szükségszerű, okozati, egyértelműen meghatározott, pusztán mennyiségi jellemzőkkel leírható, a minőségi különbségeket pedig elhanyagoló látásmódot nyújt. A mechanisztikus paradigma szemléletes példáját adja *Laplace* gondolata: ha létezne egy démon, aki egy adott időpillanatban ismerné a világon az összes test helykoordinátáit és mozgásmennyiségét, ki tudná számítani a múltat és a jövőt. A mechanikai modell téves általánosítása ez, vagy a másik oldalról nézve: a sokszínű világ mechanikai redukciója. (1)

A másik nagy hatású és mégis tévesnek bizonyult tudományos törekvés a pozitivizmus áramlata volt. Ennek lényege a tapasztalathoz, a tényekhez való túlzott ragaszkodás, a jelenségek pusztá leírására törekvés, a tudományos ismeretek objektivitásának hangsúlyozása, a metafizika-ellenesség. A tudományosság pozitívista eszméjén már a hatvanas években túllépett a tudományfilozófia, és a tudósok önmaguk tevékenységéről alkotott reflexióiban is visszaszorult a pozitívista jelleg. Utólag visszanezve a pozitívizmus nem volt haszontalan, hiszen csak törekvéseit végigvezetve lehetett arról megbizonyosodni, hogy a tudomány fejlődését máshogy kell megközelíteni – és emellett érdeme az is, hogy hozzájárult a logika és a nyelvfilozófia fejlődéséhez.

A világegyetem mechanikus modellre való leegyszerűsíthetőségének hitét, a mechanikai determinizmust megingatták a 19. század második felének, a 20. század elejének tudományos változásai, a „merev kauzalitás átadta helyét a valószínűség rugalmas törvényeinek”. (2)

Koestler nem annyira a mechanikus szemlélettel, inkább saját korának pozitívista tendenciáival küzd: mindenekelőtt a redukcionizmussal és ennek pszichológiai formájával, a behaviorizmussal, valamint az evolúciót illetően a kizárólag a véletlen mutációkra alapozott természetes kiválasztódással, mely szerint az ember egy céltalan és anyagelvű folyamat eredménye. (3)

A redukció módszere jellegzetesen pozitívista, mivel nem lát minőségi különbségeket, mennyiségi-fizikai leírásra törekszik, elmélettől független tapasztalatra, önmagukban megragadható tényekre hivatkozik. Az evolúció-kritika már több magyarázatra szorul. Mikor a célokat, értékeket hiányolja a véletlenül alapuló világból, különösen az emberi evolúcióból, ennek tudományos megragadásából, itt tetten érhető a pozitívista attitűd kritikája, de mint látni fogjuk, nem csak erről van szó.

A behaviorizmus kritikája

A behaviorizmus a pszichológia jellegzetesen pozitívista formája. Koestler élesen elutasítja két fő jellegzetességét: azt, hogy a tapasztalatilag közvetlenül megfoghatatlant, az emberi lelket nem létezőnek tekinti, az önmegfigyelést mint mások által nem ellenőrizhe-

tőt, szintén kiiktatja a megengedett módszerek közül. Nem tartja helyesnek, ha az állati viselkedés megfigyeléséből az emberre is messzemenő következtetéseket vonnak le.

A behavioristák atomisztikus szemléletével a Gestalt-pszichológia holisztikus szemléletét állítja szembe. Az emberi lélek – hasonlóan az emberi szervezethez, illetve az emberi nyelvhez – hierarchikus szerkezetű, állítja. Az ilyen hierarchikus, komplex rendszerekben persze viszonylagos a rész és egész viszonya, a rész alulról nézve egésznek mutatkozik. A hierarchia egyes szintjein önszabályozásról beszélhetünk.

Míg az amerikai pszichológia szemellenzős megközelítésében az ember kondicionált automatává válik, mely külső ingerekre válaszol és így egy szigorúan determinisztikus megközelítés jellemzi, Koestlernél a szellem is hierarchikus szerkezetű. Magasabb szintjein nagyobb a szabadság, a rugalmasság, alacsonyabb szintjein mechanizáltabb viselkedésminták találhatók. (4) Ezen belül a tudatosságnak nincs élesen elkülönülő alsó határa. Benne gyökerezik az elme működésének nem tudatos formáiban.

Koestler annyira fontosnak tartja, hogy a hierarchikus szerveződésekben szubegészek, alrendszerek léteznek, hogy új kifejezést hoz létre rájuk: holon-nak nevezni javasolja, a holosz (egész) és az on (rész, elem) jelleget érzékeltető toldalék alapján. (5) A pszichológia esetében reménye szerint a holonok közvetítenének a Gestalt-pszichológia holizmusa és a behaviorizmus atomizmusa között.

Behaviorista alulnézetnek minősíti az ember és az állatok közötti különbség eliminálását. A behaviorizmus inger-válasz sémája ugyanis egyaránt eszköze az állati és az emberi viselkedésnek. Ezt a meggyőződést, amely szerint „nincs semmiféle alapvető és lényegi különbség az ember és a patkány között”, Koestler nagyon nyugtalanítónak tartja (6), helyette az ember újfajta szemléletét ajánlja. Koestler hierarchikus rend-koncepciója kicsit más megközelítésben már *Polányi Mihály* „Személyes tudás”-ában is olvasható. Fő érdeme ennek a felfogásnak a redukcionizmus elutasítása. Koestler számára világos, hogy a kémia nem vezethető vissza teljes egészében a fizikára, a biológia a kémiára, az ember az állati világra, a szellem az agy fiziológiájára, a szociális csoport az egyes individuumba. A redukcionista megközelítés a részigazságot kiáltja ki egész igazságként. Az ilyen leegyszerűsítés azt állítja, hogy az egész nem más, mint a részek összege. (7)

Koestler *Bertalanffy* visszacsatolós rendszerelméletét egyesíti a hierarchikus rend elképzeléssel. A hatvanas években ez igen modern és nagy intuitív erővel bíró determinizmus felfogás. Koestler redukcionizmus elleni hosszú hadjáratát elemezve *Thorpe* kiemeli, hogy nincs végső határa a hierarchiának, sem felül, sem alul. Elme és test elválasztása láncolatossá, és legfelsőbb szintjén nyitott – Isten a végtelenség elgondolásának egyik formája. (8) Koestler hagyományos értelemben nem vallásos, elvet minden antropomorf Istent, történelmi egyházat. Azonban – mint az evolúció tárgyalásánál látni fogjuk – valamilyen panteista jelleggel hisz a világ értelmében, célszerűségében.

Evolúció és célirányultság. Koestler dialektikus értelmezése

Koestler gúnyolódik a pusztán véletlenszerű mutációk vezérelte evolúción, felidézve annak lehetetlenségét, hogy egy írógépnél ülő majom értelmeset gépeljen. A darwini magyarázat szerinte részleges, nem teljes. (9) A külső környezet szelekcióját megelőzi a génkomplex belső szelekciója, a génkomplex figyelemre méltó önkorrigáló képességgel rendelkezik. Nem pusztán a véletlen mutációk irányítják az evolúciót, a már létrejött élőlények előtt viszonylag sok szűk mutációs spektrum, lehetőség áll, a lehetséges variációk belsőleg korlátozottak. (10) A példa, amit ennek igazolására felhoz, elgondolkodtató és hihető. Mikor Ausztrália elszakadt Ázsiától, az emlősök és erszényesek egymástól függetlenül, párhuzamosan fejlődtek. Létrejöttek a vakond-, hangyász-, repülőmókus- és farkasformák az erszényeseknél is, mindegyik olyan, mint a megfelelő méhlepényes alakok kissé elnagyolt, esetlen változata. (11) Ezt a hasonlóságot csupán a környezet hatá-

sával nem lehet megmagyarázni. Nem korlátlan a mutációs lehetőségek íve, nem pusztán a véletlen megoldások között történik a szelekció. Érdekes, hogy *Richard Dawkins* is felhasználja az erszényes farkas, vakond, egér, hangyász párhuzamos evolúcióját könyvében mint érdekes konvergenciát, mint a környezet hasonló szelekcióját, de ő egyáltalán nem vesz észre benne semmilyen problémát, nem ingatja meg az evolúció vak véletlenébe vetett tudományos hitében. (12) Véleménye szerint a változékonyság és a szelekció együttesen hozza létre az evolúciót, a lassú, fokozatosan összegződő szelekció létünk végső magyarázata. (13)

A Koestler szerint ortodoxnak nevezett evolúciós felfogás szerint tehát az élő organizmusok a környezethez alkalmazkodnak. Ezzel szemben Koestler azokkal ért egyet, akik szerint az organizmusok kezdeményezőképesége, kíváncsisága határozza meg az evolúció irányának fő vonalait; a mutáció szerepe egy előre beállított cél szerencsés eltalálására szűkül. (14) Így a *Darwin-Lamarck* vita jórészt elveszítette volna jelentőségét, hiszen a véletlennek és a véletlen által örökletessé vált tulajdonságnak egyaránt szerepe lenne az evolúcióban. Koestler a tudományos felfedezéseket hozza fel analógiaként: a tudomány történetét meg lehetne írni véletlenek sorozataként (*Arkhimédész* kimozduló fürdőkádja, *Newton* almája stb.), de ezek nem következtek volna be a tudós kíváncsisága és állhatatos munkája nélkül. (15)

Koestler igazi szabadgondolkodó, autonóm személyiség, aki vállalja a véleményét és mer tévedni is. Az egészet akarja megérteni, ennyiben filozófus alkat; tudományos problémák izgatják, több területen nagy műveltségű szakember. Művészien erőteljes a kifejezőmódja, képzelete néha el is ragadja. A múlt tudományos példái alapján arra int bennünket, legyünk óvatosak az eretnek modellek elutasításában – akár a parapszichológiát illetően is.

Az evolúció nemcsak vak véletlenek műve, hanem a véletlenek által mozgásba hozott célirányos folyamatokkal történik. Az evolúció olyan játékhoz hasonlít, melyet a játékszabályok korlátoznak, így nem jöhet létre akármilyen. A zeneszerzéshez hasonlítható, „melyben a lehetőségek a harmónia szabályai és a diatonikus skála által korlátozva vannak, de ennek ellenére kifogyhatatlan mennyiségű eredeti alkotást engednek meg”. (Idézi *Thorpe* (16))

Koestler könyvének megírása óta majdnem 40 év telt el. Milyen irányban változott az evolúciós elmélet? Igazat ad-e ma is az evolúció folyamatát vak órasmesternek nevező Dawkins-nak? *Stuart Kauffman* (1993) például hasonló álláspontot képvisel, mint

Koestler: ki kell terjeszteni az evolúcióelméletet, kombinálva a szelekció és az önszerveződés témáit. A rendezettségnek vannak olyan belső elvei, melyek befolyásolják az evolúciós folyamatot.

Az evolúciós elmélet, úgy tűnik, lényegét megtartotta: alapvetően véletlenül alapuló természetes szelekció. Vannak sikeres, az evolúció kutatók számára elfogadható magyarázatok, melyek a darwini elmélet lényegét nem megkérdőjelezve további természeti mechanizmusok hatását, működését feltételezik. A *Baldwin*-effektus (1896) szerint az állatok tevékenységük révén befolyásolhatják fajuk további evolúcióját. *Manfred Eigen* (1992) egy belső visszacsatolási mechanizmus működését írja le a vírusok szelekciójában, mely gyorsabbá teszi a vírusok felhőinek, kvázi-fajainak változását. (17)

Amennyire kívülről, a filozófia szemszögéből nézve meg tudom ítélni, a darwini elmélet működésének finomabb részleteit tárják fel az újabb kutatások, egyre jobban megértve az élet fejlődésének isteni, külső cél nélküli célszerűségét. Koestler eddig tárgyalt álláspontja igazolódni látszik a tudomány fejlődése által, a fajoknak a környezethez való pusztán alkalmazkodása ugyan lényegében helyes, de leegyszerűsített elméleti magyarázat.

Karl Popper arra mutat rá, hogy a tudománynak módszereiben redukcionista kell lennie, a holista szemlélet kevésbé jellemzi a tudósokat.

Koestler redukcionizmus elleni hosszú hadjáratát (*Thorpe* kifejezése (18)) úgy értékelhetjük, hogy ő alapvetően nem a szaktudós megközelítését követi, hanem mint nagyon tájékozott, művelt, kreatív, rendkívüli kifejező erővel bíró gondolkodó, valahol félúton található a tudós, a filozófus és a regényíró között.

A szellemi evolúció

A szellemi fejlődés a biológiai evolúció része, folytatása, nem kumulatív folyamat. A mentális evolúció világában is megvan a természetes kiválogatódás párhuzama: a megszülető gondolatok sokaságából csak azok maradnak életben, amelyek az adott kor szellemi miliójéhez megfelelően alkalmazkodnak. (19) Sajátos rossz közérzet jellemzi a tudományt és a művészetet, ha megérett a változásra; a specialista hübrisze ekkor átadja magát a fájdalmas önvizsgálatnak – írja 1959-ben, *Thomas Kuhn* fő művének megjelenése előtt három évvel! (20)

Úgy látja, hogy a modern fizika elfordult az anyag, az okság, a tér-idő hagyományos értelmezésétől, az anyag mintegy a semmibe vészett. A tudomány hübriszének másik példája, hogy szótárából száműzte a cél kifejezését, a teleológia képzetét; a döntéseket a múlt mozgása, lökése irányítja. Koestler munkahipotézisként a cél fogalmát megengedné akár az univerzum szerves evolúciójában is, olyanformán például hogy a gravitáció által meggömbített tér szüntelenül igyekszik kisimulni. A határozatlansági reláció győzi meg a kauzalitás mechanisztikus felfogásának tarthatatlanságáról. (21)

Bár közel jut egy szellem által áthatott világ feltételezéséhez, távol marad valamilyen antropomorf Isten feltételezésétől; a vallást olyan vízióknak látja, mely értelmet ad a múlandónak, birtoklása a végső cél, túl mindenben, ami elérhető; a legreménytelenebb, örök keresés. (22) Úgy vélem, a biológiában és a pszichológiában meglévő teleologikus jelleg, melyet szaktudósként is mélyen megért, kicsit túllendíti a tudomány ma elfogadott szemléletén, az élettelen univerzum céloksági leírását illetően. De e kérdésben az ellentábor is csupán saját hitét fogalmazza meg.

Koestler az emberi agyat kéretlen ajándékhoz hasonlítja, mely nagymértékben meghaladja az ember közvetlen szükségleteit, és még ma is elképedve fedezi fel ismeretlen és kihasználatlan képességeit. Az agy régi és új struktúrája, az ösztönvilág, az érzelmek és az intellektus nem tudott egymással lépést tartani. Az egyes emberi csoportok között nem működött a csoporton belüli gátlás a fajtárs elpusztítására. A modern ember ráadásul képessé vált arra, hogy elpusztítsa önmagát. Koestler ezt az emberi természetbe való gyógyszeres beavatkozással javasolja megakadályozni, hasonlóan a betegségek leküzdéséhez. Érzékeli ennek manipulációs veszélyét, de úgy véli, csak akkor teremthető meg az érzelmek és gondolatok harmóniája, fékezhető meg a háborodott Prométheuszként viselkedő ember, ha az ember a sorsát a maga kezébe veszi.

Véleményem szerint alacsonyabb szinten keresi a megoldást, mint az indokolt lenne. Az agy fiziológiai folyamataiba avatkozna be egy ilyen gyógyszer; hierarchikus rendszerében előlött egészként működik a lélek, mely a pszichológia eszközeivel vizsgálható, gyógyítható. Sőt, talán nem az embereket kellene megváltoztatni, hanem inkább a körülményeiket – az emberi közösségeket, az emberi társadalmat.

Összegzésül

Koestler a determinizmus szót csak szűk, mechanisztikus értelmében, az akaratszabadsággal szembeállítva használja. A 20. századi tudomány posztmechanisztikus, a kauzalitás meg a determinizmus halott – írja. (23) Az élet, az elme, a tudomány fejlődésére vo-

natkozó szerteágazó vizsgálódásaiból azonban rekonstruálható, milyen meghatározottsági formákat tart fontosnak.

Koestler világa hierarchikus szerkezetű, melyben egész és rész dialektikusan kapcsolódik; teljességre törekszik a világ leírásában, elvetve a túlzásba vitt redukcionizmust; a gondolat szabad szárnyalása, önmagunkkal és tetteinkkel való őszinte szembenézés jellemzi.

Egy olyan világ víziója tárul elénk biológiai, pszichológiai, fizikai témájú esszéiből, melyben „magasabb szintű rend és a változatosságban létrejövő egység felé való törekvés” uralkodik. (24)

A világ egységének, rendjének hitéből kiindulva hadakozik a szűklátókörű tudománnyal, mely részleges, reduktív képet nyújt a világról (mechanisztikus fizika, behaviorizmus), és kritizálja a véletlennek alapvető szerepet adó darwini evolúciós felfogás részlegességét. „A természet irtózik a véletlenszerűségtől” – parafrázálja *Spinozát* (25), valamilyen rendet, belső szelekciót keresve az evolúció vak véletleneken alapuló folyamatában. Nagyon erős azon intuitív meggyőződése, hogy a véletlenek mögött további magyarázatokat is keresni kell, ugyanakkor elfogadja, és alaposan ismeri a darwini modellt. Tudománytörténeti vizsgálódásai alapján illúzióktól mentes a képe arról, hogy a tudományos közösség zöme által elfogadott elméletek is tévesek lehetnek, vagy legalább is javíthatóak. Az evolúciós elméletnél az a nyitott kérdés merül fel, hogyan lehet a természetes szelekció konstruktív erő, milyen belső mechanizmusok egészíthetik ki a véletlen mutáció és a környezeti szelekció vég nélküli folyamatát. Koestler kérdései mindenképpen jogosak, találóak, válaszai még igazolásra, illetve cáfolatra várnak.

A determinizmus-elmélet tágabb értelmébe beletartozik a valószínűségi és a törvényszerű meghatározottság is, nem csak a kauzalitás! Az élettelen természetben megfigyelhető rendezettség, melynek hatására Koestler még a célszerűség fogalmát sem okvetlenül hagyta el a tudományos leírásból, véleményem szerint a természeti törvényszerűségek és a természet történetisége révén magyarázható meg. Vegyük példaként Naprendszerünket. A bolygók egy síkban és egy irányban való, „rendezett” Nap körüli keringését – mint arra először *Immanuel Kant* rámutatott – a newtoni törvények és a Naprendszer keletkezésének története segítségével, teleologikus hipotézis nélkül meg tudjuk magyarázni, le tudjuk írni. Koestler, amikor egy panteisztikus, egységes, szellemi oldalt is tartalmazó világképhez közelít, nem alkalmazza következetesen hierarchia-elméletét, mely érthetővé tenné, hogy a célszerűség csak az élet szintjén jelenik meg, és még később, az emberi szinten válik látszathoz a tevékenység valóságává. Barátja, Polányi Mihály számára világosabban elkülönülnek ezek az egymást követő szintek. Közös viszont bennük az a meggyőződés, hogy az embernek szüksége van a transzcendenciába vetett hitre. Koestler – bár a hagyományos egyházakat tiszteletreméltó anakronizmusoknak nevezi, melyek szellemi kiskorúságra kárhoznának (26) – bízik egy örök érvényű, racionális válás lehetőségében, a spirituális jégkorszak meghaladása után. (27) Így jut a posztmaterialista fizika és a poszt-spiritualista parapszichológia valamilyen konvergenciájának feltételezéséhez. (28)

A parapszichológia egyes területei iránti nyitottsága, bátor igazság kutatása ingoványos talajra viszi. Jogos ugyanakkor Koestler tudománykritikája, mely annak erkölcsi semlegességéről, a dölyfös, korlátlan hatalom tudatáról, gyakori konzervativizmusáról szól, de végül sohasem válik tudományellenessé.

Tudományos eszméi elsősorban a tudományok kalandos történetében gyökereznek, kevésbé tanulmányozza magát a valóságot, illetve a filozófiát. Nagy tehetséggel hatalmas tudásterületet tekint át, és saját véleményét alakít ki róla.

Tudományképe és a világ meghatározottságáról való gondolatai összefonódnak: mindkettőre jellemző a totalitás-elv elfogadása és a hozzá kapcsolódó anti-redukcionizmus, a liberalizmus, a gondolat szabadságának fontossága és a változás, fejlődés mindent átítató volta (ez utóbbi alapján dialektikusként is jellemezhetnénk, bár ő ezt a szót csak a

kommunista mozgalom körében forgó, szofista jellegű, a tényekkel nem törődő érvelésére használja).

Koestler igazi szabadgondolkodó, autonóm személyiség, aki vállalja a véleményét és mer tévedni is. Az egészzet akarja megérteni, ennyiben filozófus alkat; tudományos problémák izgatják, több területen nagy műveltségű szakember. Művészien erőteljes a kifejezőmódja, képzelete néha el is ragadja. A múlt tudományos példái alapján arra int bennünket, legyünk óvatosak az eretnek modellek elutasításában – akár a parapszichológiát illetően is.

A transzcendencia sem teljesen idegen számára, és nem csak a lét csúcsán keresi, hanem a szubatomi szinten is szellemi lényegűvé foszlik az anyagnak vélt világ. Olyan nyílt szellemi világ a víziója, mely a végtelenbe nyúlik; Isten a végtelen vonzása, panteista értelemben, antropomorf vonások nélkül.

Jegyzet

- (1) A mechanikai paradigma jó összefoglalását nyújtja Fodor Judit (1972): „*A determinizmus – koncepciók fejlődése és a kvantumelmélet*” című könyvében (Akadémiai Kiadó).
- (2) Arthur Koestler (1994): *A jógi és a komisszár*. Osiris-Századvég Könyvtár, Budapest. 78.
- (3) Uo. 197.
- (4) Arthur Koestler (2000): *Szellem a gépben*. Európa Könyvkiadó. 143.
- (5) Uo. 69.
- (6) Uo. 459–460.
- (7) Uo. 135.
- (8) Uo. 288.
- (9) Uo. 206.
- (10) Uo. 190.
- (11) Uo. 189.
- (12) Richard Dawkins (1994): *A vak órásmester*. Gondolatok a darwini evolúcióelméletről. Akadémiai Kiadó, Mezőgazda Kiadó, Budapest. 99–100.
- (13) Uo. 286.
- (14) Koestler, i.m. 203.
- (15) Uo. 204.
- (16) Koestler emlékkönyv. (1992) Bethlen Gábor Könyvkiadó, 82.
- (17) Daniel Dennett (1998): *Darwin veszélyes ideája*. Typotex, Budapest. 206–211.
- (18) Koestler emlékkönyv, 87.
- (19) Arthur Koestler (1996): *Alvajárók*. Európa Könyvkiadó. 697–698.
- (20) Uo. 705.
- (21) Uo. 727–728.
- (22) Uo. 716.
- (23) Arthur Koestler (2002): *A dajkabéka esete. A vak véletlen gyökerei*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 436.
- (24) Uo. 407.
- (25) Koestler, 1994, 159.
- (26) Uo. 79.
- (27) Uo. 80–81.
- (28) Uo. 149.

A kiterjesztett elme mint holonikus rendszer

Koestler és a kognitív tudomány

A „holonikus rendszer” központi terminusát, a holont Arthur Koestler használta először 'Szellem a gépben' című művében. A szó egy olyan egészet jelöl, mely részekre osztható, ugyanakkor maga is egy nagyobb egész része.

A fogalom tartalmát Koestler Herbert Simon parabolája révén világítja meg, aki két svájci órákészítő esete segítségével mutat be egy sikeres és egy kevésbé sikeres termelési stratégiát. Mekhosz alkatrészről alkatrészre haladt, míg Biosz egészként funkcionáló részegységekből állította össze az órákat. Ha Mekhosz véletlenül elrontott valamit, akkor előlről kellett kezdenie a szerelést, míg Biosznak mindig csak az éppen elrontott modult kellett újra cserélnie. Simon tanmeséje arra világít rá, hogy stabil közbűlő részrendszerekből könnyebben jönnek létre komplex struktúrák, mint pusztán alapelemekből. Az ily módon létrejövő bonyolult rendszerek nem hierarchikusan szerveződött merev szerkezetek, hanem plasztikus, holarchikus szisztémák. Az efféle rendszerekben a rész és egész világosan elkülöníthető egymástól, de nem abszolút értelemben. Az egész mindig egy nagyobb teljesség része, míg a rész egy kisebb egésze. A holonok két alaptulajdonsággal jellemezhetők: az önállóságra való törekvéssel és az együttműködésre való hajlandósággal. Ha az önálló feladatmegoldás során kooperálniuk kell, akkor nagyon hatékonyan képesek rá, miközben továbbra is autonóm döntéshozatalra alkalmas rendszerek maradnak.

Írásomban amellet érvelek, hogy a „holon” terminus nem csupán jól illeszkedik az úgynevezett kiterjesztett elme (extended mind) koncepciójához, hanem az eredeti elképzelést működőképesebbé teszi. Úgy vélem, hogy érdemes a kulturális evolúcióra mint holonikus termelési rendszerre tekinteni, mely egyebek mellett részt vesz az elme gyártásban. Pontosabban: a kiterjesztett elme mint holon egyszerre terméke és része ennek a gyártórendszernek.

Clark és Chalmers 'The Extended Mind' (1998) című cikkükben amellet érvelnek, hogy az eleme (mind) szemben a tudattal (consciousness) kilép az agyból és más agyakban, illetve reprezentációs eszközökben folytatódódik. Az elme internalista, illetve externalista elméletével szemben egy új megközelítést javasolnak, az aktív externalizmust, melynek lényege az, hogy a környezet olykor aktív szerepet játszik a kognitív folyamatokban, nem csupán retrospektív módon funkcionál a mentális események magyarázata során.

A kiterjesztett elméről alkotott elképzelésüket a következő gondolat kíséréssel vezetik be. Képzeli el, hogy a számítógép monitorja előtt ülünk, és az a feladatunk, hogy geometriai alakzatokat illesszünk be a megfelelő virtuális pozícióba. A problémamegoldás során először mentálisan kell a helyükre forgatnunk ezeket a formákat. A következő szituációban dönthetünk, hogy fizikailag, vagyis a számítógép billentyűinek nyomogatása révén, vagy mentálisan tesszük-e helyükre a formákat. A billentyűnyomogatással történő fizikai beforgatás kísérletileg bizonyítottan gyorsabb, mint a mentális megoldás. A harmadik szituációban egy cyberpunk utódunk ül a számítógép monitorja előtt, akinek egy

idegi implantáció lehetővé teszi, hogy a fizikai beforgatást az agyában végezze el, vagyis nem kell nyomogatnia a számítógép billentyűzetét ahhoz, hogy a helyükre kormányozza a lehulló alakat. Számára lehetővé válik, hogy úgy válasszon a mentális és a fizikai problémamegoldás között, hogy közben ne kelljen kilépnie a koponyájából. A harmadik esetben nem csupán a mentális játszódik a fejben, hanem a fizikai feladatmegoldás is. Tulajdonképpen nincs lényegi különbség a között, hogy a koponyánkon belül található-e a billentyűk, vagy pedig kívül. Az agyi implantáció és a billentyűzet is aktív szerepet játszik a beforgatás során végbemenő kognitív folyamatban. Koestler holon-terminusa révén jól leírható a fenti gondolat kísérletben bemutatott szituáció. A holon olyan egész, amely egyben részként funkcionál, és bár a két funkció egymástól elkülöníthető, a holonikus rendszerekből álló világban mégis relatív a rész-egész viszonya. Clark és Chalmers gondolat kísérletében a fizikai beforgatás abban az esetben, mikor a billentyűzet a koponyánkon kívül volt az emberhez mint holonikus rendszerhez képest, akkor a számítógép mint független egész részének látszott, amikor viszont a cyberpunk jövőben a fejünkbe implantálják, akkor az ember-holon részévé válik, miközben funkciója nem változik. Vagyis mint funkcionális értelemben vett holon, nem számít, hogy a térben hol található, mindkét esetben (a látszat ellenére) az emberi elme mint egész része. A fenti példában a számítógép és az ember közötti interface helye nem, csupán funkciója az érdekes. Az elme funkcionista leírása során nem számít, hogy a kognitív folyamatban fontos szerepet betöltő dolog a koponyán kívül vagy belül található-e, a lényeg, hogy funkcionálisan ugyanazt a szerepet játsszák a problémamegoldás során. Az így felfogott holon tehát nem strukturális, hanem funkcionális egység. Koestler szerint a holonokat funkciójuk alapján kell elkülöníteni egymástól. Ebből az következik, hogy az adott feladat végrehajtását lehetővé tévő, funkcionálisan azonos holonikus rendszerek konkrét megvalósulásukat tekintve nagy mértékben különbözhetnek egymástól. A lényeg, hogy az adott rendszerben működő holonokat kötött szabályok és rugalmas stratégiák vezéreljék. A holonok működésének alapfeltétele a fejlett kommunikációs képesség, a helyzet gyors átlátására való hajlandóság és rugalmas válasz az állandóan változó külső körülményekre. Az emberi elmék persze egy nagyobb egész (a természetes és mesterséges kiválasztódás) részeként konstituálódnak, a környezetüket és önmagukat egyre komplexebb és rugalmasabb módon reprezentálni képes holonok. Az elme egyrészt a nyelvi jelek termelésének forrása, másrészt a termelési rendszer eredménye.

Az elmék koevolválódását *Dennett* a következőképpen írja le. Elődeinkhez és a Természetanyához (avagy természetes szelekcióhoz) hasonló szituációban vannak azok a szoftverfejlesztők, akik a számítógépet a felhasználó számára minél könnyebben kezelhetővé szeretnék tenni. (*Dennett*, 2003, 259–267.) A komputer meglehetősen bonyolult berendezés, melynek működését mi átlagos felhasználók nagyjából annyira ismerjük, mint saját testünkét. A tervezők leegyszerűsítések révén teszik felhasználóbaráttá a gépet, azáltal, hogy a felhasználó korábbi ismereteire hagyatkozva terveznek. Fogd és vidd, hangeffektusok, ikonok, mozgó képek stb. segítik a digitális kultúrába tévedő idegent, aki miközben naponta használja a számítógépet, egy csomó új trükköt eszel ki, kíván meg, és előbb utóbb szűknek érzi a tervezők által számára biztosított lehetőségteret. Erre a szoftvergyártók rátesznek egy lapáttal és így tovább. Korunk felhasználói interface-e a számítógépek hajnalán nyomokban sem létezett. Az egymással kommunikáló személyek közötti interakciót lehetővé tévő felhasználói interface szintén ilyen rejtett kutatás- és fejlesztéstörténet eredménye. Ez a kapcsolat is csak durva leegyszerűsítések révén válhatott valóra, hasonlóan a saját magunkhoz való hozzáféréshez. Egymás viselkedését kíválónan megjósoljuk anélkül, hogy belelátnánk a másik agyába és értenénk annak működését. Látható, hogy más emberek, illetve a külvilág fontos szerepet játszik az elmék koevolválódása során. Tehát az, hogy a külső környezet aktív szerepet játszik abban, hogy a mentális folyamatok összekapcsolják a koponyákba zárt agyakat, egyáltalán nem ritka-

ság, sőt ez az evolúció által huzalozott emberi agy sajátossága, hogy a környezetén élőködik. Például a számolás során használt ceruzák, számológépek hasonló funkciót töltenek be, mint korábban a természetes környezet. Pontosabban ezen eszközök révén váltunk képesekké arra, hogy nagyüzemi módon létrehívjuk (és azt követően folyamatosan céljainkhoz igazítsuk) azt az interface-t, amellyel a környezetünk és köztünk lévő viszonyt kontrollálni tudjuk.

Koestler (2000, 79.) szerint „az ember nem sziget – az ember holon, Janus-arcú entitás, aki befelé önálló, egyedi egész, külső vonatkozásaiban pedig függő, alárendelt rész”. Egésként autonóm, részként kooperációra törekvő rendszer. Tehát kétarcú (double-faced) lény: az alsó szintek felé önálló, ellentmondást nem tűrő főnök, részként pedig alárendelt beosztott. A szerepek azonban a holonikus rendszerek sokaságában gyakorta fölcserélődnek: a rész egyben egész és fordítva. A holon tehát egyrészt olyan interféce, amely alkalmas az együttműködésre, vagyis az adatok kétirányú áramoltatására, más szituációban viszont az adatátvitelt egyirányúsítja, és nem engedi be a kívülről áramló információkat.

Koestler holonokról alkotott koncepciója napjainkban fontos szerepet játszik a holonikus gyártórendszerekről alkotott elképzelésekben. Úgy vélem, bizonyos szempontból érdemes a kulturális evolúcióra úgy tekinteni, mint holonikus gyártórendszerre, mely egyebek mellett az elmék termelésében is fontos szerepet játszik. A kiterjesztett elme ennek a holonikus gyártórendszernek egyrészt a terméke, másrészt pedig a szisztéma termelési egysége is egyben.

Koestler holonokról alkotott koncepciója napjainkban fontos szerepet játszik a holonikus gyártórendszerekről alkotott elképzelésekben. Úgy vélem, bizonyos szempontból érdemes a kulturális evolúcióra úgy tekinteni, mint holonikus gyártórendszerre, mely egyebek mellett az elmék termelésében is fontos szerepet játszik. A kiterjesztett elme ennek a holonikus gyártórendszernek egyrészt a terméke, másrészt pedig a szisztéma termelési egysége is egyben.

pontból érdemes a kulturális evolúcióra úgy tekinteni, mint holonikus gyártórendszerre, mely egyebek mellett az elmék termelésében is fontos szerepet játszik. A kiterjesztett elme ennek a holonikus gyártórendszernek egyrészt a terméke, másrészt pedig a szisztéma termelési egysége is egyben. Mielőtt kifejteném, hogy miként tekinthetünk az elmére mint e gyártósor termékére és egységére, először nézzük röviden a holonikus termelési rendszer sajátosságait.

Koestler elképzelése alapján a HMS (Holonics Manufacturing System) nevű konzorcium holonikus gyártórendszerek (Holonics Manufacturing System) kifejlesztésén dolgozik. Az eredeti kifejezést pontosították az algoritmizálhatóság érdekében. A holon olyan autonóm és egyben kooperatív eleme a gyártórendszernek, amely átalakít, szállít, raktároz, valamint információt dolgoz fel. Az adott holon egy másik része lehet holon mivoltából adódóan. A holonok olyan autonóm egységek, amelyek stratégiákat és terveket gyártanak maguknak, majd ezeket végrehajtják. A holonok együttműködése azt jelenti, hogy adott halmazuk közös (az együttműködő holonok számára egyaránt elfogadható) tervet dolgoz ki, majd ezek alapján jár el. A holonok mint autonóm egységek a belső algoritmusaik révén képesek önütemezésre, önszabályozásra, önbeállításra és önjavításra. Kooperáló egységekként pedig erősségük a többi holonnal való kommunikáció, a közös célok megfogalmazására és elérésére irányuló együttműködés. A holarchia a közös célok elérésre kész holonok rendszere. A holarchia létrehívja a kooperáció szabályait, amelyek szükségképpen korlátozzák a kooperáló holonok autonómiáját. A holonikus gyártórendszer olyan holarchia, amely a termelési folyamat minden fázisát keretbe foglalja a megrendeléstől, a tervezésen át a termék legyártásán keresztül a marketingig. A holonikus gyártórendszerbe az ember könnyen integrálható, hiszen együttműködésre alkalmas autonóm holon. Az emberek akkor váltak a fenti értelemben vett holonokká, amikor az elméjük képessé lett metaforikus kapcsolatok létrehozására. (Mithen, 1996) A tudat a korunk kognitivistái szerint „svájci bicska”, vagyis különálló modulokból, sok specialistából álló rendszer. Az elme / agy

egyik funkcionális egysége arra adaptálódott, hogy társadalmi problémákat oldjon meg, a másik rész nyelvi problémák megoldására szakosodott, egy harmadik a ragadozó szemmel tartására, vagy arra, hogy mit együnk. *Mithen* szerint a modern elme folyékony, vagyis kreatív, általános problémamegoldó, hiszen képes a dolgokat metaforikusan összekapcsolni. A vallás, a művészet, a tudomány mind metaforákra épül. Mithen véleménye szerint a metaforagyártásért nem egy specializált modul a felelős, hanem az elme arra való képessége, hogy több modult vegyen egyszerre igénybe. Az elme tehát (Koestler terminusát használva) olyan holonikus rendszer, mely a részek összegeként folyékonyra válik: vagyis a modulok autonóm módon működnek mindaddig, amíg kooperációra nem kényszerülnek. Az elme része a közös nagy mentális világnak, mely túlfolyik a koponyákon, és egyrészt a metafora-gyártó sor terméke, másrészt viszont a metaforagyártásért felelős rendszer részeként tekinthetünk rá.

Hogyan vált képessé erre? Válasz a következő lineáris történet révén adható. Korai ősről mindenekelőtt elme-elmélet rendelkezett, mely olyan általános intelligencia eredménye, amely egy rakás interaktív modulból áll, és képessé teszi birtokosát a többi elméről való gondolkodásra (1, 5 millió évvel ezelőtt). Speciális intelligenciák: társadalmi intelligencia, technikai intelligencia, természettörténeti intelligencia (Neandervölgyi ember). A specializált tartományok közötti gondolat-áramoltatásra, vagyis metaforák gyártására 50 000 évvel ezelőtt lett képes az agyunk. Nagy változás következett be ekkor: komplexebb technológiák, nagyobb közösségek jöttek létre a vallások és a művészet megjelenésével párhuzamosan. 40 000 éve speciális vadászó-gyűjtögető technikák, új technológiák jelentek meg, a virágzó művészetekkel és a vallással együtt. A legnagyobb változás a szimbólumalkotó képességek kifejlődése: képek, festmények létrehozása, ékszerek viselése. Az állatok és növények csak a természeti világban élnek, az emberek ettől kezdve a szimbólumokéban is, mely tele van szellemi létezőkkel. Mithen szerint ennek közvetlen oka az, hogy a moduláris elme összeomlott. Úgy vélem, a magyarázathoz az is hozzátartozik, hogy az individuális elme mint holonikus rendszer folyékonyra válása nem csak a koponyán belül, hanem azon kívül is bekövetkezett. Az elmék egyrészt ennek a nagy áramlásnak részei, másrészt önálló egészek. A jelek termelésének és szabad áramlásának élménye korunk megkülönböztető sajátossága. Azok a változások, amelyek a jelenlegi folyamatokhoz vezettek, a 19. században gyorsultak fel, bizonyos népszerű optikai berendezések elterjedésével összefüggésben. (*Crary*, 1999) Míg a camera obscura a 17–18. századi megfigyelő kitüntetett helyzetének metaforája, addig a 19. századi megfigyelő megváltozott helyzetét több optikai berendezés révén (például sztereoszkóp, fenakisztoszkóp) konstituálja a kor. A fenti eszközök azoknak a változásoknak köszönhetik létüket, amelyek a megfigyelő (mint holon) szabványosítását és manipulálását teszik lehetővé, és az emberi látás mérhetőségét és naivitásának kiaknázását eredményezik. „A kérdéses optikai eszközök elsősorban olyan metszéspontok, ahol filozófiai, tudományos és esztétikai diskurzusok mechanikai eljárásokkal, intézményes követelményekkel és szocioökonómiai erővel kerülnek átfedésbe.” A tömegkultúra részét képező berendezések az optikai élménynek és az őket kiváltó okoknak a radikális szétválasztását teszik lehetővé, amely jól illeszkedik a megfigyelő új ontológiai státusához. *Goethe* „Színtan”-ának a fiziológiai színekről szóló részében azt állítja, hogy az optikai illúzió nem illúzió, hiszen minden, amit a szem tapasztal, optikai igazság. Az utóképek vizsgálatának izgalmas következménye az, hogy a szenzoros észlelés külső okok nélkül is lejátszódó folyamatnak tekinthető, mivel az utókép látszólag inger nélkül bekövetkező érzéklet.

Az utóképek vizsgálata szükségszerűen vezetett az észlelés időbeliségének felismeréséhez, szemben az *Arisztotelész*től *Locke*-ig tartó időszakkal, amikor „az optikai átvitel virtuális azonossága” volt a bevett nézet. Az utóképek vizsgálata révén lehetővé vált a retinális ingerlés intenzitásának és tartamának a mérése. Az utóképek vizsgálatában fontos szerepet játszó optikai berendezések az 1820-as évek közepétől kezdtek a megfigye-

lő megfigyelésének objektumaivá válni. A thaumatróp, a fenakisztozkóp, a zootróp, a diaporáma, a kaleidoszkóp és a sztereoszkóp egyaránt a szem és a tárgy szétválaszthatóságának és az észlelés időbeliségének tárgyi bizonyítékai. A fenti szerkezetek azt példázák, hogy a modernizáció egyik elkerülhetetlen következménye a camera obscura statikus reprezentációs rendszerének eltörlése, a látvány kiszakítása a tapintási élmények teremketlenné váló talajából. A 19. századi megfigyelő abban különbözik a camera obscura homunkuluszától, hogy maga is a látás objektumává válik, akinek miközben a testi változásai mérhetők, standardizálhatók és így a hatalmi játszmák terepüvé válnak, aközben a camera obscura autoriter lakójának eltüntetése után nézőpontja egyre inkább relativizálódik. Ha az elme nem más, mint bizonyos testi viszonyok metaforikus átlényegtetése, akkor a nézőpontok is szabadon választható fikciók, az elmék a holonikus gyártórendszer termékei és a szisztéma részei is egyben. A megfigyelőre most már úgy tekintenek, mint olyan berendezésre, amely vizuális tapasztalatainak okáig sohasem juthat el, a jelek termelésére, holonikus gyártására szakosodott világ lakója, ha akarja sem érheti el azok jelölését. A 17. és 18. századi látáselméletek tehát a tapintás révén rögzítették a látványt a külvilág tárgyaihoz, az érzékek szétválásának 19. századi akciója nyomán a szem jelöllet nélküli vizuális jelek habzsolójává lett. „A látás függetlenné válása, mely számos különböző területen megtörtént, történelmi feltétele volt a látványfogyasztás feladataira már alkalmas megfigyelő megépítésének.” A látás új élménye szorosan kapcsolódik a sebesség, az áramlás, az elavulás, a mulandóság vadonatúj tapasztalatához, és a vizuális memória szerepének felértékeléséhez, valamint újrastrukturálásához.

A 1830-as és 1840-es évekre az új eszközök elveszítették fontosságukat, mely Crary (1999) szerint azért következett be, mert nyíltan utaltak az általuk előidézett optikai élmény illuzionisztikus voltára. A fénykép visszaállította a camera obscura referenciális stabilitását, azt az illúziót keltve, hogy a sötét szoba lakója, a szabad individuum létezik, miközben a fényképezőgép objektívje révén felszámolta a belső ágens maradék, olykor zavarba ejtő szubjektivitását. Crary szerint az általa bemutatott paradigmaváltás (már a fotózás előtt) lehetővé tette a jelölletüktől megszabadult jelek elburjánzásának, s a kapitalista elnyomó gépezet látványdömpingjének a létrejöttét. Ezek a változások tették lehetővé, hogy a kulturális evolúció mint holonikus gyártórendszer szabadon termelje egyebek mellett a rendszer részét képező éneket. A test standardizálása lehetővé teszi a gyártórendszer tervezői számára, hogy az állampolgár-holonokat a jelölletüktől eloldott jelek révén manipulálja, becsapja, elnyomja, pénzhajhásszá tegye, képfaló szörnyeteggé degradálja, az egyenlátvány megvonásától rettegő szenvedélybeteggé züllessze. Crary *Baudrillard* magas hőfokon izzó kijelentéseivel teszi még retorikusabbá mondandóját: „Most már tudjuk, hogy az újratermelés, a divat, média, reklám, információ és kommunikáció (amelyeket Marx a kapitalizmus másodlagos, nem lényegi szektorainak nevezett), vagyis a látszat és a jelrendszer szférája tartja egyben a tőke globális folyamatát.”

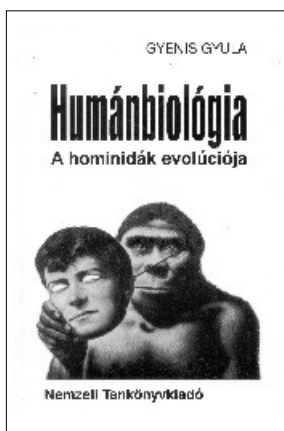
Az elme mint holonikus szisztéma tehát egyrészt automatóm egység, másrészt a holonikus gyártórendszer része, egyszerre termék és termelési egység. A kiterjesztett elme tehát fokozatosan kilépett a koponyánkból, és a 19. században bekövetkezett változásnak, majd a számítógép és az ember szimbiózisának köszönhetően napjainkra a nagyüzemi, automatizált elemgyártás kora jött el. Az én-ek szabad termelését alátámasztja a jelentésről mint használatról alkotott wittgensteini elképzelés. A jelentés nem mentális tárgy, amelyet egy elme birtokol, hanem a lehetséges értelmezések terében szabadon lebegő, kontextusfüggő, történetileg kibomló (*Searle* szavaival) származtatott intencionalitással rendelkező hang és jelsor. Nyilvánvaló, hogy a jelentés birtoklására irányuló erőfeszítés hatalmi kérdés is egyben. Azé a jelentés, aki uralja a jelek termelésének folyamatát: akié a szintaxis, azé a szemantika? A válasz nyilvánvalóan nemleges, vagyis a jelek relatíve szabadon interpretálhatók. Az értelmezőket mint komplex holonikus rendszereket azért nehéz manipulálni, mert az elmék túlfolynak a koponyákon, és az egész rend-

szerrel kölcsönhatásban működnek, vagyis nincs egy központi, változatlan magjuk, amit könnyűszerrel manipulálni lehetne. Ráadásul a hatalom is ennek a holonikus gyártórendszernek a terméke és előállítója egyben, tehát nincs módja a teljes szisztémának mint egésznek az uralására.

A holonikus elme gyártórendszer olyan holarchia, amely a termelési folyamat minden fázisát keretbe foglalja a megrendeléstől, a tervezésen át a termék legyártásán keresztül a marketingig. A látszat ellenére ezt a folyamatot csak akkor lehetne teljes mértékben uralni, ha egyes holonok a holonikus gyártórendszeren kívül foglalhatnának helyet, mintegy isteni pozícióban, ami természetesen lehetetlen. A holarchia nem monarchia, hanem az ének gyártásának és fogyasztásának szükségképpen átláthatatlan folyamata. Mi, emberek, a holonikus gyártórendszer termékei és fejlesztői vagyunk egyben, a közös sors(talanság) felelősségével és felelőtlenségével megáldva.

Irodalom

- Clark, Andy & Chalmers, David (1998): *The Extended Mind. Analysis*, 58, 10–23.
 Crary, Jonathan (1999): *A megfigyelő módszerei*. Osiris Kiadó, Budapest.
 Dennett, Daniel (2003): *Freedom Evolves*. Allen lane, New York.
 Koestler, Arthur (2000): *Szellem a gépben*. Európa Kiadó, Budapest.
 Mithen, Stephen (1996): *The Prehistory of Mind: A Search for the Origin of Art, Religion and Science*. Thames and Hudson, London.



A Nemzeti Tankönyvkiadó könyveiből

Nyelv és kreativitás, avagy megjavítható-e az evolúció?

Arthur Koestler a 'Szellem a gépben' című könyvének előszavát így kezdi: „Előző könyvemben, A teremtés-ben az ember tündöklő sajátjait tárgyaltam, a művészetet és a felfedezést. Ez a könyv az ember balvégtetének elemzésével zárul – így válik teljessé a kör. Az emberi szellem kreativitása és kórtana az evolúció pénzverdében készült egyazon érem két oldala – az egyik oldal a fenséges katedrálisoké, a másik az azokat ékesítő rémséges vízköpőké, amelyek nem engedik elfelejtenünk, hogy világunkban hemzsegnék a rémek, az ördögök és a succubusok, amelyekben tükröződik a betegség fajunk egész történelmén végighúzóódó vonulata, s amelyek jelzik, hogy valahol, messze a kezdetek körül valamiképpen félrecsúszott, megbicsaklott valami.

Az evolúció felfogható úgy is, mint vakvágányok, zsákutcák labirintusa, és semmiképpen sem tartható képtelennek az a feltételezés, hogy az ember eleve adott poggyászában – noha tartalma minden más teremtményénél összehasonlíthatatlanul színesebb és gazdagabb – rejtőznek bizonyos, az önrombolás, önpusztítás irányában ható hibák, tévedések is.” (1)

Koestler önéletrajzi írásaiban írói és tudományos pályafutását két részre bontotta: életének első felét az Utópia keresése, míg a másodikat a Szintézis keresése jellemezte. Mindkét korszak közös vonatkozása az, hogy a kozmosz és az ember létezésének legszélesebb horizontjait vizsgálja, és szinte arra tette fel az életét, hogy az élet keletkezésének titokzatos kódját tegye láthatóvá. Erről így vallott: „Gyerekkortól egyetemi napjaimig a matematika és általában a tudomány érdekelt a legjobban, és a sakkjáték volt a kedvenc hobbim. Az algebra, a geometria és a fizika mindennél jobban izgatott, mert vakon hittem abban – amiben Píthagorasz követői és az alkimisták is hittek –, hogy a tudománynak ezek az ágai megoldhatják a lét titkait. Biztos voltam benne, hogy az egész univerzum titka egyetlen formulában rejtőzik, mint egy titkos lakat kombinációjában, vagy a Bölcsek Kövében. E titok megoldásán fáradozni – ez volt számomra az élet egyedüli értelme.” (2)

A 'Szellem a gépben' című könyve jellegzetes példája Koestler fausti hitvallásának. A mű egy fordított tudományos paradigmát állít fel, és ezt a három fő fejezet címei is jelzik: 'I. fejezet – A rend'; 'II. fejezet – Válni valamivé'; 'III. fejezet – A zűrzavar'.

Az első fejezet a 20. század elejének pszichológiai irányzatait vizsgálja, s ezzel kapcsolatban fogalmazza meg a balgaság négy tartóoszlopát. Ezek közül az első az a meggyőződés, hogy a biológiai evolúció a természetes kiválogatódás útján megerősítést, igazolást nyert véletlen mutáció eredménye. A második az a hit, hogy a szellemi evolúció a megerősítés által irányított véletlen próbálkozások következménye. A harmadik, hogy az élő szervezetek – az ember is beleértve – lényegében a környezet által befolyásolt és irányított passzív automaták, amelyek egyetlen életcélja, hogy alkalmazkodó válaszok adásával

minél nagyobb mértékben csökkentsék az őket kínzó feszültségeket. A negyedik az a doktrína, hogy a tudományos jelzőre méltó egyetlen módszer a mennyiségi mérés, illetve ebből következően: a komplex jelenségek ilyen mérésekkel megközelíthető elemeikre bonthatók le, miközben egy cseppet sem kell attól tartani, hogy a folyamatban eltűnnek szem elől az érintett komplex jelenségek, például az ember sajátos jellegzetességei.

E téziseivel Koestler megtámadta a 20. század két kiemelkedő pszichológiai iskoláját, s már előre számolva az elméletét hevesen támadó kritikákkal a középpontba állítja az indokolatlanul beágyazódott tudományos doktrínákat. „Ma már az ortodoxia is tisztán látja Pavlov kísérleteinek fogyatékoságait és korlátait, de az átlagember képzeletében a létezés paradigmájává, amolyan antiprométheuszi mítosszá vált a laboratóriumi asztalhoz szíjazott kutya, amelynek nyála egy csengő szavára megbízhatóan csorogni kezd; a kondicionálás szó pedig a maga determinisztikus áthallásaival valamiféle kulcsformulává szilárdult, amellyel meg lehet magyarázni, hogy miért vagyunk olyanok, amilyenek, s miért nem vagyunk erkölcsileg felelősek semmiért. Döglött ló még soha nem rúgott ilyen hatalmasat.” (3)

A 20. század elejétől váltak ismertté a pszichológiában és a biológiában a behaviourizmus irányzatával összefüggésben Pavlov kísérletei a feltételes reflexekkel kapcsolatban, s mindez a tudományos diskurzusokban hosszú ideig elfogadottá vált. Koestler elismeri, hogy Pavlov felfedezései időtállóak ugyan, de a viselkedés elméletével kapcsolatban azonban elégtelenek. Problémát jelentett az is, hogy a reflexkondicionáló elméletek egészére kísérelték meg kiterjeszteni a pavlovi eredményeket, ugyanis ha az emberi természet egészének működését vizsgáljuk, akkor az ember valójában olyan lenne, mint egy programozott automata, és kizárható mindenfajta irracionális motívum, amelyeknek azonban kiemelkedően fontos szerepük volt az emberi cselekedetek megformálásában. Koestler, hogy elkerülje a determinizmus csapdát, két lehetőséget fogalmaz meg: vagy egyfajta álomvilágba temetkezünk, vagy megkíséreljük a kitörést a beágyazódott szellemi keretekből, és a létező entitások belső világába pillantunk. Ez utóbbi állítás emlékeztet a husserli fenomenológia alapvetésére.

Mindezek figyelembevételével tekinti Koestler az evolúciót kreatív folyamatnak, s ebből bontja ki a tudományos és a művészi kreativitás mechanizmusait. A kreatív viselkedésmód gyökerét abban látja, hogy spontán vagy tudatos módon találkozik a gondolkodásban két vagy több eleddig kapcsolat nélküli idea, és az adott pillanatban való egybeesésük hozza létre az új elméletet, amelyből már fakadhat céltételezés és tettmegvalósítás. Egyszerűbben megfogalmazva ez a kreativitás kelti az inspirációt, amely után jön létre a tudományos vagy művészi megállapítás verifikációja. Minderről *W. H. Thorpe* egy tanulmányában ezt jegyzi meg: „A legnagyobb matematikusok és fizikusok beismerték, hogy döntő pillanatokban sokszor nem a logika, hanem egy definiálhatatlan szépségérzet vezérelte őket.” (4)

Koestler gondolatmenetéhez itt kell hozzáfűznünk azt a sokat emlegetett tételt, amely szerint a kreativitás tulajdonképpen ott kezdődik, ahol a nyelv végződik. Biológusok és pszichológusok általában hajlanak arra, hogy a kreatív ideákat a nyelvtudaton túli dimenziókból származtassák. Ezt látják alátámasztani a vonatkozó állatkísérletekkel. A klasszikus viselkedésemélet tana a misztikum világába száműzte azt az ösztönt és felfedezési vágyat, ami mindig ott áll az emberi pszichében a nyelv mögött. Mindezt Koestler így foglalja össze: „Egy implicit parancs konkrét formává való »kislabilizálás« gyakran olyan jelkioldó műveleteket is feltételez, amelyek során a magasabb szintekről kiinduló, viszonylag egyszerű parancs összetett cselekvésmintákat aktivál. Ezek azonban nem merev automatizmusok, hanem rugalmas sémák, amelyek számos alternatív választást tesznek lehetővé. Kezet rázni, rágyújtani vagy kézbe venni egy ceruzát; megannyi, egészen mechanikusan és tudattalanul végrehajtott rutinfeladat, de a lehetséges megoldások száma szinte végtelen. Csak egy szellemi gombot kell megnyomnom ahhoz, hogy innentől

franciául – vagy magyarul – folytassam e sorokat, ettől azonban még nem lehet engem rugós paprikajancsinak tekinteni.” (5)

E pszichológiai útvesztők részletezése után Koestler rátér a hierarchikus szerveződések koncepcióinak 20. századi helyzetére. Szerinte a hierarchiák egyik legfőbb jellemzője, hogy az alegységekre vonatkoztatott rész és egész meghatározások rendkívül relatívak. A rész alapvetően valamiféle töredéket, hiányosat jelent, amely önmagában nem funkcióképes, míg az egész a teljeset, a befejezetten jelöli, és egyben önmagában hordozza a magyarázatot. Koestler olvasatában a részek és az egészek abszolút értelemben organiztikusak, és a társadalmi valóságban nem tekinthetők létezőknek. Amik valójában létezők, azok különféle szerveződések köztes formájú, komplexitásra törekvő jellegzetességek, amelyeket vagy résznek, vagy egésznek neveznek. Ezt a hierarchikus szerveződést Koestler nyelvi példával szemlélteti: „Láttuk, hogy a beszédet elemi egységekre, atomokra bontani se a szintaktikai, se a fonetikai szinten nem lehet. A fonémák, szavak, mondatok a saját „jogukon” egészek, s egyben részei egy magasabb egységnek; ugyanígy a sejtek, szövetek és szervek, vagy a családok, törzsek és nemzetségek is. A hierarchia elemei, akár csak a rómaiak egyik istene, Janus, két arccal néznek két, ellentétes irányba; az alsóbb szintek felé néző arc az önálló, független egész, a gazda; a hierarchia csúcsa felé néző pedig az alárendelt, függő rész, a szolga ábrázata. Ez a kétarcúság minden hierarchia al-egységeinek természetükből adódó jellege.” (6)

A hierarchikus rendszerek kétarcú elemeinek fázisait Koestler a görög holosz (egész) és a proton (rész) szavak összevonása alapján képzett holon kifejezéssel javasolja megnevezni. Ennek indoklását így fogalmazza meg: „Azt hiszem azonban, hogy a kényelmetlen ürt betöltő holon megéri a kockázatot. Jelképezi egyben a hiányzó láncszemet – vagy láncszemek sorát – a behaviouristák atomisztikus és a Gestalt-pszichológia holisztikus szemlélete között.” (7)

Mindezek alapján a holon jelöli egy hierarchiában alul elhelyezkedő egységek felől szemlélve az önálló egészet, a fölöttes szintek felől pedig a függő részeket, azaz a köztes entitásokat. Ezt a mechanizmust Koestler önérvényesítő és integratív jellegűnek tartja. E kissé bonyolultnak tűnő megfogalmazást talán azzal a példával oldhatjuk fel, hogy a hierarchikus rendszerek fáján, amely ágakra és gallyakra osztható, a holonok jelentik az elágazási csomópontokat. Mindennek jelentőségét abban látja, hogy az élet rendszereinek integratív erői különféle entitások szimbiózisában, társulásaiban és a regenerációban érhetők tetten, s mindennek eredménye magának a létnek az önérvényesítése.

Koestler holonikus elméletét megszületése óta sokan vitatták és sokan dicsérték, de kevesen tudják, hogy a holonikus szerveződés a különféle komplex rendszerekben (például logisztika, egyes gyártási folyamatok) rendkívül hatékonyan és stabilan használható fel a különféle műveletekben. Mivel maga a holon egy önálló szerveződési szintet valósít meg, ezért nagyfokú függetlenséggel rendelkezik, és meghibásodás esetén is ellenálló és újraépíthető. E rendszerrel kapcsolatosan (holonic manufacturing systems) komoly kutatásokat folytatnak az Egyesült Államokban, egyes ázsiai országokban és az Európai Unióban. Mindegyik kutatásban az adott hierarchia stabilitásának megőrzése a cél, és meghibásodás esetén a dinamikus flexibilitást garantálja a holonikus rendszer. A különféle rendszerelméletek irányítási szintjein kiemelkedő jelentősége van a holonnak, mert ha ez stabil, kisebb a meghibásodások lehetősége. A holonok képesek arra, hogy egymással kooperatív módon lépjenek kapcsolatba, és üzemzavar esetén egymás funkcióit automatikusan átvéve, nem kerül veszélybe az egész szervezet működése.

A holonikus eljárásokat hasonlítják az internet működéséhez is, és használatuk segítségével olcsóbban lehet a termékeket előállítani. Például a Rockwell Automation az amerikai haditengerészet számára gyárt hűtő vízrendszereket irányító holonikus rendszereket. Így valósult meg a gyakorlatban Koestler elméletének egyik jellegzetes újdonsága.

Koestler tudományfilozófiai gondolkodásának módszertanát jól példázza az a történet, amelyet *Salman Rushdie*, a „Sátáni versek” szerzője idéz fel egy visszaemlékezésében,

amikor a hatvanas években Koestler egy londoni előadásán azt az elméletét ismertette, ami szerint biológiai és pszichológiai értelemben az agresszív viselkedés fő indítéka nem a területszerzés vágyában, hanem a nyelvtudatban található. Ezt azzal próbálta bizonyítani, hogy amikor a nyelvtudat kifejezőkészsége eljut arra a szintre, hogy képes legyen absztrakt fogalmakat kifejezni, akkor megteremti a totemizálás hatalmi képességét. Tehát amikor egyes törzsek kialakítják totemeik fogalmát, akkor már harcolni, küzdeni is fognak értük. Ezt az állítását két majomtörzs viselkedésének a különbözőségére alapozta. Az egyik törzs tagjai egy idő után úgy kezdték el fogyasztani a banánt, hogy előtte minden alkalommal megmosták a folyóban. A másik majomtörzs tagjai pedig továbbra is mosatlanul fogyasztották. A megfigyelések szerint a banánfogyasztás e különbözősége a két majomcsoport között nem okozott konfliktusokat. Koestler szerint e történetnek az a konklúziója, hogy a majmok érintkezési nyelve nem jutott el arra a fejlettségi szintre, hogy totemizálták volna a banánmosás bevett szokását. Előadásának érdekes momentum volt az, hogy a hallgatóság soraiból felállt egy fiatalember és kijelentette, szerinte annak, hogy e két majomtörzs banánfogyasztásának eltérő mivolta miatt nem keletkezett konfliktus, az az oka, hogy az összes majom számára azon a területen elegendő banán állt rendelkezésre. Ezután Koestler mérgesen pillantott a fiatalemberre, de nem válaszolt az ökonomista véleményre. A megoldás ugyanis az, hogy mindkettejüknek igaza volt, csak a probléma megközelítésében kétfajta nyelvet használtak: Koestler az absztrakt totemizálás lingvisztikai aspektusát, míg a fiatalember a közgazdaságtani megközelítés nyelvét, azaz mindketten totemizálták álláspontjukat, s így kerekedett ki az ellentét közöttük.

Visszatérve a 'Szellem a gépben' logikai fonálához, Koestler az evolúcióval kapcsolatban a belső szelekció problematikáját elemzi. Véleménye szerint a kiválasztódásnak ez a típusa megelőzi a mutáció lehetőségét, ugyanis a mutációhoz már létre kell jönnie az alkalmasság bizonyos szintjének, azaz bármely szerves entitás az időben a fokozatosság elve alapján alakul, s az egyes részek kölcsönhatásokat implikálnak, s ha közben kialakul egy véletlen mutáció lehetősége, ez akár harmonikus módon is illeszkedhet az egész rendszer vagy szervezet működésébe, sőt e folyamat akár fejlődést is konstruálhat. Mivel a belső folyamatokat megszabja a kódolt módon működő, szigorúan hierarchikus rend, ezért a véletlen mutáció lehetősége rendkívül korlátozott, azaz a változásokban létrejövő organizációk biztosítják a változatlan eredményeket. Koestler azt javasolja, hogy a genetikai atomizmust szükséges átnevezni genetikai mikrohierachiává, amely a kódolt törvények alapján sokféle variáció létrejöttét teszi lehetővé, de szigorúan megszabja az irányt és a téma lehetőségét. Ezek után következik a kötet 14. fejezete, melynek címe azonos a kötet címével, s ezt Koestler így vezeti be: „Eljutva idáig, az Olvasó talán szentségtörőnek érzi a gondolatot, hogy egy Brahms-szimfónia megkomponálása vagy a newtoni mozgástörvények felfedezése voltaképpen önjavító folyamat, amely a zsákállat lárvájának mutációjához, a szalamandra lábának regenerálódásához vagy egy pszichoterápiai kezeléshez hasonlítható. Nos, éppen ellenkezőleg: úgy vélem, hogy a biológiai és mentális evolúció általános, átfogó és együttes szemlélete egy vonulat mentén működő és érvényesülő kreatív erőket mutat, amelyek arra törekcszenek, hogy a lehető legnagyobb mértékben és legeredményesebben kihasználják az élő anyagban és az eleven szellemben lakozó lehetőségeket; egy univerzális tendenciát a „mind nagyobb komplexitást és heterogenitást eredményező spontán fejlődés felé”. (8)

Ez az eszmefuttatás tulajdonképpen Koestler biológiai filozófiájának mottója is lehetne, s kulcsszava az evolúció folyamatával összefüggésben a törekvés, amely kétoldalú: egyrészt szigorú játékszabályok korlátozzák az életformák evolúcióját, de másrészt mindig megfelelő tér található a korlátlan számú variációk kibontakozásának lehetőségére. Tehát az evolúció csak zömében tekinthető egyfajta előrekódolt programnak. A végkifejletben az irányok és a témák generálhatják az újdonságokat. Koestler hasonlatával élve: az evolúció nem mese, amelyet egy idióta mesél el, hanem egy eposz, amelyet egy dadogó mond el.

Az evolúció energiájának belső világát a zárt rendszerekre vonatkozó *Clausius*-féle Második Termodinamikai Törvény alapján negatív entrópiának tartja. Ezt egy óraszerkezethez hasonlítja, amely egyszer bizony végleg lejár: „Az entrópia a mechanikus orientációjú tudomány kulcskonceptiója lett, Thanatosz-nak, a halál istenének „művészneve”. A negatív entrópia tehát kifejezetten fonák kifejezése az életerőnek, amely egyszerű építőelemekből hoz létre komplex rendszereket; az alaktalan tömegből struktúrákat, a rendezetlenségből rendet teremt.” (9)

A biológiai filozófia koestleri változata legfőképpen a megelőlegezett evolúció jeleniségében, a filogenezisben lelhető fel. Ennek iránya az egyre összetettebb formák és egyre függetlenebb funkciók felé mutat. Az adott rendszerekben a koordinációk és a dekoordinációk segítségével a hierarchiák újabb és újabb szintjei válnak láthatóvá. Így jutunk el az arisztotelészi entelekheiahoz, a leibnizi monászokhoz, és a bergsoni élan vital-hoz. Ezt egészíti ki Koestler *Whitehead* nem helyénvaló konkrétumaival.

Mindezek után ne feledkezzünk meg arról, hogy az élő szervezetek kódolt információkat hordoznak, s ezekben az információkban utasítások találhatók, amelyek egyben törekvések is a programozott parancsok megvalósítására. Ugyancsak fontos hozzátenni ehhez azt is, hogy a genetikai struktúrákban elmentett előfeltevések egyrészt a történeti idők során programozottak, másrészt a külső szelekciós hatásokkal való találkozás is létrehoz új programokat, illetve korrigálhatja a régieket. Tehát az élet irányításának két fogalma kapcsolódik össze: a biológiai és a fizikai. Így szemben áll egymással az organizmus belső szerkezete és a külső hatások replikáns mechanizmusa. *Christopher Higgins* szerint az életfolyamat nem csupán programozott aktivitás, hanem önprogramozó tevékenység is. Ebben a rendszerben az életfolyamatok úgy írhatók le, mint feladatmegoldó tevékenységek. Itt jutunk el az evolúció irányának és céljának meghatározásához. A cél természete három mozaikdarabból áll össze. Az első, a befelé irányuló tudat, ezt gyakran nevezik belső percepciónak is, a második, önmagunk tudása, öntudata, a harmadik, magának a tudat eszméjének tudása, amely az egységben fejezhető ki.

Koestler felidézi *Ryle* oxfordi professzor „A szellem fogalma” című könyvének állítását, amellyel kétségbe vonta, hogy különbség lenne a fizikai és szellemi folyamatok között. Ugyancsak tőle származik a kifejezés, hogy ez a szellem a gépben, s Koestler innen vette jelen kötetének címét. Később *Ryle* professzor finomított eme durva megfogalmazásán, és azt állította, hogy a gépben lakozó szellem a mozdonyba zárt lóhoz hasonlatos. Koestler szerint „Az anyag és a szellem, a determinizmus és a szabad akarat alapvető kérdései – tekintet nélkül a behaviouristák és szövetségeseik verbális akrobatamutatványaira – máig megválaszolatlanok, sőt új jelentőségre tettek szert; többé nem csupán filozófiai viták kedvelt témái, de felmérhetetlen jelentőségük van a politikai morál, a bűnözés megítélése, az igazságszolgáltatás, a pszichiátria és egész életszemléletünk alakulásának szempontjából is. Azzal azonban, hogy tagadjuk a gépben lakozó szellem létezését; a szellemét, amely függ a test cselekedeteitől, ám azokért mégis felelős, azt kockáztatjuk, hogy egy nagyon gonosz, rosszindulatú szellemmé változtatjuk át.” (10)

Koestler evolúcióelmélete a test és lélek dualizmusának elválasztását úgynevezett láncolatos megkülönböztetés alapján írja le. Ennek a rendszernek a legfelső szintje mindig nyitott: ezt nevezi nyíltvégű hierarchiának. Ennek érvelésére a keleti filozófiákból is vesz példát: „A Hatha-jóga célja például, hogy az ember a zsigerek és minden egyes izom tudatos ellenőrzése útján magasabb szintű én-tudatra tegyen szert, ám az erre irányuló gyakorlatok csupán egy olyan tudatosság elérésének eszközei, amelynek nincs más tartalma, irányultsága, mint maga a tudatosság.” (11) Így az evolúció folyamatának hierarchikus típusú megközelítése feloldja a merev dualisztikus elméletet, és a mentális és a mechanikus dimenziók arányát a szerkezetben való elhelyezkedés határozza meg. A kötet fejezetein végighúzódik a nyílt végű hierarchia és a végtelenbe való hátrálás rokon koncepcióinak vitája. A tudatosságot az emberi szellem számára egy tükörhöz hasonlítja, amelyben a test

őnmaga cselekvéseit szemléli, azaz az időbe zárt véges életünkben a végtelentől nem szabadulhatunk. Ehhez fűzi hozzá, hogy „Ha egy tudós elveszíti érzékét a misztériumok iránt, lehet nagyszerű technikus, de soha nem lesz belőle bölcs.” (12) Mindezek alapján Koestler álláspontja hasonló Whitehead gondolatához, amely a végső realitást nem fizikai, hanem szellemi értelemben tételezi. Ebben az elképzelésben az evolúció minden eseménye, realitása folyamatként írható le, és a hozzárendelt időpont pedig vektor jellegű.

A *„Szellem a gépben”* harmadik részében, amely *„A zűrzavar”* címet viseli, az embert sújtó átkokat vizsgálja. Itt arra az álláspontra helyezkedik, hogy a jelenkort az evolúció leggyorsabb változásai jellemzik, s ezek következményei veszedelmessé válhatnak a későbbiekben. Ezt két példával szemlélteti. Egyrészt felidézi a hirosimai katasztrófát, amelyet fordulópontnak tart az emberiség történetében, másrészt bemutatja azt, hogy a zárt rendszerek képviselői militáns ideológiáikkal igencsak erősen tartják a pozícióikat. Idézi a Pekingi Egyetem egyik professzorát, aki szerint: a tények és mások véleményének tiszteletét úgy kell kiirtani az emberek lelkéből, mint a férgek. Ezzel Koestler arra szeretne rámutatni, hogy a homo sapiens alapvetően racionális lény, akinek értelmét a cselekvései, indítékai és azok következményei határolják be, de ugyanakkor, ha elvakítják érzelmei és indulatai, az irracionalitás ugyanilyen súllyal rendelkezhet az indítékok és a következmények tükrében. Annak érdekében, hogy a homo sapiens igazán sapiens legyen, megkockáztatja azt az utópiát, hogy a racionalitás elvei „csak akkor ereszthetnének gyökeret, ha a földet előkészítené számukra egy, a faj mentalitásában bekövetkező, világméretű és spontán változás – olyasmi, mint egy komolyabb biológiai mutáció. Akkor, és csak akkor lenne az emberiség – a politikai vezetőktől le egészen az elmagányosodott tömegekig – fogékony az észérvekre, és lenne hajlandó elfogadni a szokatlan és újszerű, de a kihívással való szembenézéshez elengedhetetlen intézkedéseket.” (13)

Természetesen Koestler rendkívül valószínűtlennek tartja, hogy a belátható jövőben bekövetkezhetne ilyen típusú változás, s az is természetes, hogy ez az utópizmus saját kora nyomasztó tényeiből fakad. A 20. század legfontosabb programjának azt tartja, hogy az emberek és politikák téveszméit, paranoiás tüneteit, önpusztításait sikerüljön legyőzni. Ehhez a feladathoz véli a modern biológia segítségét, ebben látja a homo sapiens meggyógyításának lehetőségét, azaz bízik abban, hogy ez az utópia legalább részben megvalósul. Mindehhez pedig óhatatlanul szükséges az evolúciós rend bütykölése, hogy kedvenc kifejezését használjuk, hiszen „A természet magunkra hagyott bennünket, Isten minden látszat szerint mellétette a telefont, az időből pedig lassan kifutunk.” (14) Az evolúció tehát, tágan értelmezve, Janus arcú és a mérlegelv alapján működik: a sötétségben mindig megjelenik valahol a fény, s ha nem így történné, sötétség sem lenne.

Jegyzet

(1) Arthur Koestler (2000): *Szellem a gépben*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 5

(2) Idézi Mikes György (1992) a Koestler-ről írott esszéjében. In: *Koestler emlékkönyv*. Bethlen Gábor Könyvkiadó, Belgrave. 98. Összeállította: Hidegkuti Béla. (A továbbiakban Koestler emlékkönyv)

(3) Koestler, i.m. 1.

(4) W. H. Thorpe: Koestler Arthur és a biológia. In: *Koestler emlékkönyv*. 78.

(5) Koestler, i.m. 64.

(6) Koestler, i.m. 68–69.

(7) Koestler, i.m. 69.

(8) Koestler, i.m. 257.

(8) Koestler, i.m. 259–260.

(10) Koestler, i.m. 263–264.

(11) Koestler, i.m. 285.

(12) Koestler, i.m. 287.

(13) Koestler, i.m. 421.

(14) Koestler, i.m. 441.

Triboulet, a groteszk reprezentánsa

A groteszk ontológiai lényege a diszkrepancia. Ez a műalkotásokban többféle formában manifesztálódhat. A komikumban a legszélsőségesebben ellentétes elemek (általában a rút és a bájos) összekapcsolása kelthet nevetséges hatást, de a fenséges és alantas motívumok keveredése (amennyiben a fenséges valamilyen mértékben tartalmazza a félelmetesség mozzanatát) és a naturalisztikus ábrázolásmód misztikus elemei is diszkrepanciaként írhatók le. (1)

A művészet történetében az összenem-illőség kezdetektől fogva jelen van, de a különböző művészeti korok „szellemétől” függően mindig más formában objektiválódott a műalkotásokban. Azokat a műalkotásokat, amelyek a fent említett formában magukon viselték a formai, tartalmi „egyenetlenséget”, a reneszánsztól kezdve groteszknek nevezik. (2) Római ásatások során ekkor találtak olyan barlangdíszítéseket (ezek az ornamentek indák, maszkok, karikatúraszerű emberalakok és állatfigurák összefonódásából álltak), melyek a görög stílusra épülő római és barbár elemeket ötvözték (3) (a groteszk terminus ennek megfelelően az olasz grotta, azaz barlang szóból ered).

A groteszk széleskörű elterjedése a reneszánszhoz kötődik. Első tudatos megvalósítójaként két itáliai művész, a rézmetező Agostino Veneziano és Luca Signorelli említhető. (4) Az általuk kialakított ábrázolásmód később szinte az európai reneszánsz művészet egészét meghódította. (5) Ennek oka abban rejlik, hogy a reneszánsz esztétikai tudata a növényi, állati és emberi világ tárgyaiból álló fantasztikus mintában a művészi géniusz alkotó lehetőségeinek bizonyosságát látta, valamint egyetemességének és fantáziájának kifejeződését. A művész így fantáziája segítségével a tárgyak új formáját alkothatja meg, és mintegy újratерemtheti a természetet. (6)

A klasszicista esztétika a reneszánszsal ellentétben élesen elutasította a groteszket. A racionális gondolkodással, a műfaji tisztaság elvével összeegyeztethetetlennek tartották a fantázia önkényét. Némotor-

szágban Gottsched a „jó ízlés” szellemében támadta a művészet groteszk képeit (többek között Hanswurst figuráját), Winckelmann pedig különösen a barokk művészetben megjelenő diszkrepanciát bírálta. A franciáknál Boileau jelentkezett az alantas burleszk, a népi ábrázolások kritikájával. (7) Az ő áldozatait, a 17. században a klasszikus irodalom szabályos útjáról letért írókat nevezte Théophile Gautier „Groteszkek”-nek (Les Grottesques). (8)

A groteszk második virágkorát a Sturm und Drang írói készítették elő. A klasszicista kánon kritikusaként elsőként Möser lépett fel a groteszk-komikus védelmében. „Harlequin” című írásában a lenézett commedia dell’arte-t állítja szembe az akkor divatos vígoperával és vaudville-el. A groteszk-komikus műalkotás szerinte az élet nevetséges és komikus voltával függ össze. A groteszk ennek megfelelően a nevetséges legmagasabb rendű formája. Ahogy a klasszicista esztétika Arisztotelészt félreértelmezve megalkotta a fenséges ábrázolásának szabályait, úgy határozta meg Möser a Sztagirítát átértelmezve a nevetséges megjelenítésének módszerét. Mint írja: „Ha királyokat, filozófusokat, költőket és hősöket képzelek el groteszk figuráimban, akkor a szabályok szerint annyira nevetségesnek kell lenniök, amennyire csak lehetséges; butaságukról kövér arcuk, hibáikról kecskelábuk tanúsodik, s mindez azért, hogy nevetést keltsen”. (9)

Míg Möser főként szatirikus erőt látott a groteszkben, a német romantikusok a fantáziával kapcsolták össze. (10) Friedrich

Schlegel „Levél a regényről” című írásában Richter (Jean Paul) regényeit a „beteges elmeél tarka egyvelegeinek” nevezi. (11) A romantikus művészetnek szerinte a tiecki szentimentális anyagot kell Jean Paul fantasztikus (groteszk) formájában ábrázolnia. (12) A groteszk megjelenítés központja, a fantasztikus ábrázolás igazi mestere elgondolása szerint Shakespeare volt. (13)

A groteszk kategóriát Victor Hugo esztétikája tette egyetemes fogalommal. „Cromwell” című drámájához írt előszava a francia romantika kiáltványa, a groteszk

apológiája. Ez az esztétikai minőség szerinte a szép és a rút tudatos egyesítéséből született (az antik művészetben ennek ábrázolása még öntudatlan volt). A groteszk révén tárul ki a szépség megnyilvánulásának szférája, mert általa válik megragadhatóvá a lét formáinak sokfélesége. A szép mellett ugyanis megjelenik a rút, a fenséges mellett a nevetséges, „s a rossz keveredik a jóval, az árnyék a fénnel”. (14) A groteszk így az élet tel-

jességével áll kapcsolatban, ezért annak legmegfelelőbb művészi megjelenítését kínálja. Erre pedig a történeti valóságok által meghatározott világkép fejlődése alapján a romantikus kor reprezentatív műneme, a dráma a legalkalmasabb (a művészet ugyanis nyilvánvalóan mindig világhoz való viszonyt objektíval).

Mivel a groteszk ontológiai lényegeként a diszkrepanciát határoztam meg, a továbbiakban arra teszek kísérletet, hogy ezt az hugoi látásmód talán legjellemzőbb objektívációjában, „A király mulat’ című drámában, s reprezentáns alakként Triboulet jellemében kimutassam.

„A király mulat’ műfaját Hugo tragédiaként adta meg. Jóllehet a „Cromwell”-előszóban leírtaknak megfelelően a groteszk arra is hivatott, hogy a fenségest kiemelje, ezáltal nagyszerűbbé, egyszerűsmind életközeli tegye a tragédiát, a komikus elemek beemelése miatt nem lehet a tragédiában megjelenő meghatározó esztétikai minőség, s a groteszk jellemű alak sem lehet tragikus hős. A tragédia ontológiai lényege ugyanis olyan életviszony-változás, mely a tragikus hőst jósorsból balsorsba taszítja (a tragikus hős

A groteszk széleskörű elterjedése a reneszánszhoz kötődik. Első tudatos megvalósítójaként két itáliai művész, a rézmetsző Agostino Veneziano és Luca Signorelli említhető. Az általuk kialakított ábrázolásmód később szinte az európai reneszánsz művészet egészét meghódította. Ennek oka abban rejlik, hogy a reneszánsz esztétikai tudata a növényi, állati és emberi világ tárgyaiból álló fantasztikus mintában a művészi génusz alkotó lehetőségeinek bizonyosságát látta, valamint egyetemességének és fantáziájának kifejeződését. A művész így fantáziája segítségével a tárgyak új formáját alkothatja meg, és mintegy újrateremtheti a természetet.

az a drámai alak, akinek életviszony-változása a tragédia viszonyrendszerének módosulásával jár együtt). (15) Arisztotelész megállapítása szerint pedig „sem derék embereket nem szabad úgy bemutatni, amint a jószerencséből balszerencsébe váltanak át, mert ez sem félelmet, sem részvétet nem kelt, hanem felháborító, sem az alávalókat, amint balszerencséből jószerencsébe, mert ez mindenek közt a legkevésbé tragikus, lévén, hogy semmi

sincs meg benne, aminek meg kell lennie, hiszen sem emberi szálnalmat, sem részvétet, sem félelmet nem kelt, de másfelől a teljesen elvetemült embert sem, amint jószerencséből balszerencsébe hull, mert az ilyen szerkezet emberi szálnalmat ugyan ébreszt, de sem részvétet, sem félelmet nem, mert az egyik azzal kapcsolatos, aki méltatlanul balsorsú, a másik, aki hozzánk hasonló – a részvét azzal, aki méltatlanul, a félelem azzal, aki hozzánk hasonló – úgy, hogy a kifejlet sem szálnalmat, sem félelmet nem kelt”. (16) „A király mulat’ tragikus hőse tehát nem Triboulet, de nem is a király (akinek jelleme ugyancsak nem

tragikus, ugyanis Arisztotelész szerint az éthosz az erkölcsiséget kifejező választástól függ); Blanka lehet az egyetlen, akinek sorsában az említett életviszony-változás megjelenik. Triboulet jellemének grotesksége ennek megfelelően a potenciális tragikus hős (Blanka) jellemének fenségességét emeli ki. Ez a groteszk vonás több szinten jelenik meg, így Triboulet éthosza megfelel a jellem komplexitására vonatkozó meghatározásoknak. (17)

Mindenekelőtt jellemző Triboulet társadalmi helyzete. A bolond egyik típusának – mely a reneszánszban terjedt el – jellegzetessége, hogy bármely társadalmi állású embernek büntetlenül mondhat bármit. Ez általában olyan dolog, amit más nem mer kimondani (ez lehet az igazság, sértés, vicc stb.). Ezzel kompenzálja szellemi vagy testi fogyatkozását, adott társadalmi rendben kívül állását. Ennek megfelelően a bolond igazi népi alak, s mint ilyen a nevetséges kategóriájához, a komikumhoz köthető.

A bolond típusa – mint minden társadalmi típus – nyilvánvalóan megfelel valamilyen külső formatípusnak. (18) Ezt rendszerint, mint fentebb utaltam rá, a testi rút-ság határozza meg. A bolondot, mint alacsony állású, hátrányos társadalmi helyzetű embert a művészettörténetben ennek megfelelően ábrázolják (általában elfogadott a rút, vagy nevetséges jellemű alakot testileg is rút-nak leírni, mint tette ezt például Shakespeare a „III. Richárd”-ban). Parzival esetében nyilvánvalóan fordított a helyzet, az ő testi szépsége kitűnt a bolondruha alól, amibe anyja, Herzeloyde öltöztette. Triboulet esetében a rúttság púpjában manifesztálódik. Ez a fogyatkozás a Tribouletre vonatkozó szerzői instrukciókból nem derül ki egyértelműen (lásd az I. felvonás második jelenetében például: „Triboulet bohócmaskarában, ahogy Boniface megfestette”) úgy, mint akár Cossé úr bemutatásánál (lásd uo. „Cossé úr alacsony és nagy hasú, Brantôme szerint Franciaország négy legkövérebb főúranak egyike”). Triboulet púpjáról így csak az alakok szövegeiből tudunk (ő maga ironikusan említi). Testi hibája és alacsony tár-

sadalmi állása erkölcsi hitványsággal is párosul, mikor nevetségessé teszi Saint-Valliert és az udvaroncokat (lásd I. felvonás), sőt a felbőszült öreg bebocsátásával a királyi mulatságra magát Ferencet hozza kényelmetlen helyzetbe.

E jelenetekben a komikum egyik határjelenségére, az invektív komikumra látunk példát, mely akkor fordul elő, mikor a komikum sértésbe csap át (a „nevetés öl”), ha a tréfacsináló túllő célján és a nevetségessé tett személy érzékeny pontjait veszi célba. Az ilyen tréfa mindig ugyanazon az etikai defektuson alapul: az óvatlanságon, a mások gyengéivel üzött könnyelmű játékon. (19) Ez váltja ki azt a védekező hatást, ami Saint-Vallier részéről átok, az udvaroncokéről pedig Blanka elrablásának formájában manifesztálódik. Triboulet esetében tehát annak lehetünk tanúi, mikor a groteszk komikum túlcsap a tréfacsinálón és ellene fordul, ez váltja ki a bohóc sorsfordulatát (mivel azonban Triboulet életviszonyainak módosulása, miként az egész drámai viszonyrendszer-változás Blankához kötődik, ő lesz a tragikus hős). Ahogy Triboulet a rút (groteszk) esztétikai minőség reprezentánsa, úgy reprezentálja Blanka a bájost (azaz az erkölcsi és testi szépet (20)), a király pedig a kettőt ötvözi (testileg szép, morálisan viszont rút). A hármas viszonyrendszer alakjai (Blanka – király – Triboulet) között ilyen módon erkölcsileg meghatározott és testi interakciók is létesülnek. Az első felvonásban az erkölcsileg rút Triboulet és Ferenc orgiát tart a kastélyban, melyen a testileg szép király a nemesek asszonyainak udvarol, a testileg is rút bohóc pedig az apákat, férjeiket és udvaroncokat sértegeti. A második felvonásban Triboulet Saint-Vallier átkának hatására megváltozik, Blankával szemben már ő a gyengéd atya. Meghatóan beszél halott feleségéről, aki épp oly szép volt, mint leánya most. A Triboulet és Blanka közti testi és erkölcsi diszcrepancia a bohóc feleségéhez való viszonyát is meghatározta.

„Ne bolygasd, amire fáj emlékezni nékem,
ne hozd eszembe, hogy találtam rég, de rég
– kit, ha te nem vagy itt, álomnak tartanék –,

egy nőt, a többinél jobbat, ki e világban, hol nincs, mi lelkeket összekötne, irántam, látva, mily elhagyott, beteges, nyomorult, útált és torz vagyok, szerelmi lángra gyúlt.”

Triboulet valójában a második felvonástól kezdve kezd emberként viselkedni. Megjelenése is megváltozik (lásd II. felvonás első jelenet egyik instrukciója: „Triboulet csuklyás köpenybe burkolódzva, bohóca semmiben sem emlékeztetve, befordul az utcába...”), innentől jellemének rútsága megszűnik. A diszkrepancia tehát a bohóc jellembeli változásában is megjelenik. Vele ellentétben a király és Blanka jelleme állandó (lásd II. felvonás negyedik jelenet). Kettejük szerelmi jelenete a dráma kontextusából kiragadva idillként hat, a király erkölcsi rútsága, a naív lánnyal szembeni hátsó szándéka (mely az olvasó elől az első felvonás orgia-jelenetét figyelembe véve nem maradhat rejtve) azonban megtöri az idillt. Ferenc morális hitvány-ságát tükrözi udvaroncainak cselekedete is, akik Triboulet-t lóvá téve – így megbosszulva az őket ért sértést – szöktetik meg Blankát.

Az elrabolt lány a palotában szembesül azzal, hogy kedvese (Gaucher Mahiet) maga I. Ferenc, aki udvarlásával megtévesztette őt – ez ugyancsak a király jellemének morális rútságát igazolja. A lányáért érkező apán az udvaroncok ismét bosszút állnak, ahogy az első felvonásban az öreg Saint-Valliert Triboulet tette nevetségessé, most rajta derülnek a király csatlóssai. A meggyalázott Blanka és apja kettőse (lásd III. felvonás harmadik és negyedik jelenetei) a dráma legjobban sikerült része. Az öreg Saint-Vallier újbóli megjelenítése Hugo nagyszerű dramaturgiai megoldása. Triboulet ekkor határozza el, hogy a saját fegyverével győzi le a királyt, ennek eszéül a bérgyilkos Saltabadilt szánja (a cigány jelleme testileg és erkölcsileg is megfelel a királynak).

Blanka szerelme Ferenc iránt – meggyalázása ellenére – megfelel a romantikus női szerelem-ideálnak, ennek értelmében kéri apját, hogy ne vegyen bosszút a királyon. Triboulet azonban hajthatatlan és megegyezik Saltabadillal, aki megígéri,

hogy hullaként, zsákban adja át neki a megölt Ferencet. A kocsmában Maguelonnénak udvarolva a király saját erkölcsét jellemezve kimondja:

„Több nő boldogtalan miattam csakugyan. Szörnyeteg vagyok.”

Blanka is látja a szeretett férfi és a cigánylány évdését (a ház fala ugyanis erősen hézagos), s most már helyesli apja tervét. Saltabadil a gyilkosságra készül, amiről húga sikeresen lebeszéli, mondván, hogy öljék meg inkább az első betérő vendéget, és azt dugják a zsákba. A gyilkos ennek megfelelően a királyért életét feláldozó Blankát szúrja le. Az utolsó jelenetekben Hugo a tragikus groteszket mutatja meg, az olvasó ugyanis tudja, hogy a zsákban, amit Triboulet ütöget, és a Szajnába akar dobni, Blanka van. A bohóc így módon maga is hozzájárult lánya halálához. A tragikus groteszk eleme továbbá, hogy a leszúrt, a zsákban összevert Blanka csak apja kezei között hal meg, mint a seb orvos megállapította.

„A király mulat’ cselekmény-elemeiben tehát a groteszket meghatározó diszkrepancia a tragikus és komikus elemek ötvöztetésében manifesztálódik. Triboulet jellemében ugyanezt a testi és lelki rútságnak az a fordulata jelenti, amelynek nyomán az a kategória jelenik meg, melyet Arisztotelész hozzánk hasonlóként határozott meg. A tragédia központi alakja – akinek életviszony-változása a drámai viszonyrendszer módosulását meghatározza – Blanka, Triboulet jellembeli grotesksége az ő éthoszának bájos, az életviszony-változásban fenséges minőségét emeli ki.

Jegyzet

- (1) Vö. Szerdahelyi István – Zoltai Dénes (1979, szerk.): *Esztétikai kislexikon*. Kossuth, Budapest. 261–262.
- (2) Vö. Loszev, A. F. – Sesztakov, V. P. (1982): *Az esztétikai kategóriák története*. Gondolat, Budapest. 363.
- (3) Vitruvius (1988): *Tíz könyv az építészetéről*. Képzőművészeti, Budapest. 188–190.
- (4) Vö. Pór Péter (1965): A groteszk és története. *Filológiai Közlöny*, 1–2.
- (5) Ld. Victor Hugo példait a *Cromwell-előszó*ban.
- (6) Vö. Loszev – Sesztakov, i.m. 364.

(7) Uo. 364–365.

(8) Vö. Marafkó László (1968): A groteszk. In: *Életünk*, 3. 55.

(9) Möser, Justus (1843): Harlequin oder die Verteidigung des Grotesk-Komischen. In: Möser, J.: *Sämtliche Werke*. Band IX., Berlin. 88.

(10) Már a XVIII. században Wieland a groteszket a karikatúra felosztásának egyik csoportjaként úgy értelmezte, mint olyan ábrázolást, „ahol a festő, nem törődve igazsággal és hasonlósággal, – valamilyen vad képzelőerőnek engedi át magát és – agyrémeinek természetfölöttisége és ellentmondásossága által – rettenetes műveinek merészsége okán csupán nevetést, iszonyt, és meglepődést óhajt felkelteni”. Idézi: Pór, i.m. 259.

(11) Schlegel, Friedrich : Levél a regényről. In: Schlegel, A. W. – Schlegel, F. (1980): *Válogatott esztétikai írások*. Gondolat, Budapest. 371.

(12) Uo. 375.

(13) Uo. 378.

(14) Hugo, Victor: Előszó a Cromwell című drámához. In: Victor Hugo (1962): *Válogatott drámái*. Európa, Budapest. 640. (A Victor Hugo-tól származó szövegrészeket ebből a kiadásból vettem át).

(15) Vö. Szemes Péter (2003): A tragédia ontológiai lényege. In: *Pro Philosophia Füzetek*, 1. 105–111.

(16) Arisztotelész: *Poétika* 52b34–53a6

(17) Vö. Arisztotelész: *Poétika* 54a16–28, illetve Hegel, G. W. F. (1980): *Esztétikai előadások III.* Akadémiai, Budapest. 383.

(18) Vö. Hartmann, Nicolai (1977): *Esztétika*. Magyar Helikon, Budapest. 218.

(19) Uo. 674.

(20) Vö. Loszev – Sesztakov, i.m. 195–207.

Szemes Péter
Irodalomtudományi Doktori Iskola,
BTK, PTE

Forgatókönyv vagy partitúra?

Hajnóczy Péter: ,A szertartás’; Samuel Beckett: ,Film’

„A szertartás’, melynek szövegét most figyelmesen el szeretném olvasni, az ,M’ című, 1977-es kötetben található. Dolgozatomban megkísérlem összevetni a Hajnóczy-szöveget Samuel Beckett ,Film’ címet viselő filmforgatókönyvével.

A szertartás’ az utána következő ,A kék ólomkatona’ című írással együtt sajátos filmes-repetitív, válogásos montázstechnikával készült. E megoldás Hajnóczy korai formai kísérleteinek egyike. Repetitív darabjai, melyekben az automatikus írásra emlékeztető módon rögzíti a folyamatos jelent – az 1970-es évek első felében születhettek. (Az automatikus vagy önműködő írásnak egy olyan fajtájára gondolok itt, amely éppen nem a szabad asszociációk korlátlan áradására épít, hanem szinte monomániás aprólékos-sággal – „automatikusan” – akarja a látott/percipiált, de végső törvényszerűségében megragadhatatlan valóságot rögzíteni.) A gesztusok mechanikus ismétlését, szertartásos dramaturgiáját látjuk ezekben a kínzó és önkínzó írásokban: ahogy kimeredik a jelen, és ahogy összeolvad realitás és álom, vízió. Feszültség teremődik itt azáltal, hogy lehetetlen elkülöníteni a két szférát, s a kíméletlen, mániákus pon-

tosság ellenére kicsúszik kezünk közül a szöveg, nem válik történetté.

A hátrahagyott írások közt olvasható még hét darab, melyek ilyen technikával készültek (,A kavics’; ,Keringő’; ,A kút’; ,A sas’; ,A tűz’; ,Gyűrűk’; ,A kéz’). Ezek valószínűleg korábbiak ,A szertartás’-nál és ,A kék ólomkatona’-nál. Közülük ,A kéz’ és a ,Gyűrűk’ hamarabb is megjelent már: 1980-ban a Mozgó Világ 11. számából kivették Hajnóczy ,Ösztönző elem’ című írását, mely – állítólag – a nyomdában dolgozó kollektíva érzékenységet sértette. Hajnóczy ekkoriban kapta meg a *Füst Milán*-díjat, így szokatlanul engedékeny volt. Elfogadta, hogy az eredeti novella helyébe ,A kéz’ című írás kerüljön, feltűnően más betűkkel szedve, hogy mindenki láthassa: belenyúlt a „Kéz”. (1) A ,Gyűrűk’-et az Új Írás publikálta 1981-ben. (Hajnóczy nem datálta pontosan szövegeit. Megjelent írásai közül a ,Ki a macska?’ című novellát keltezte legkorábbra, 1962-re.

A hatvanas évekből nem maradtak fenn kéziratok, bár több forrás utal arra, hogy Hajnóczy folyamatosan írt, kísérletezett már ebben az időben is. Első publikációinak szövegei jóval hamarabb keletkezhetek megjelenésüknél.) A filmes-repetitív technika jellemzi még a „Pókfónál” és „A szekér” szövegét, illetve mintegy részmegoldásként találkozhatunk a módszerrel „Az unokaöcs” és „A fűtő” című elbeszélések lapjain. Mind a négy szöveg „A fűtő” 1975-ös első kötetéből való: e formai kísérletek tehát Hajnóczy első korszakához, a hetvenes évek első feléhez kötődnek. Az egyetlen elkészült forgatókönyv, a „Ló a keramiton” is 1973-ban jött létre.

A fent megnevezett Hajnóczy-szövegekben a filmes nyelvezetnek legalábbis két fajtáját látjuk elkülönülni. Vannak egyszer a repetitív technikával készült monoton, kataton jelenbe zárt szövegek, lecsupaszított, kegyetlenül ismétlődő, apró változásokban előrehaladó valóság-fényképek, melyeknek legelviselhetetlenebb,

legszélsőségesebb darabjai a hagyatékban maradt hosszúsávok (melyek türelmesen várnak egy nagy teherbírású és szintűg türelmes elemzőre). A másik filmes módszer szintén a jelenről ad számot annak snittekre bontott, vágásokkal elkülönített látványaiban. E forma legteljesebb kidolgozást a „Ló a keramiton” című tényleges forgatókönyvben kap. Ez a szöveg azonban ugyancsak rendkívül nehéz, az értelmezhetetlenség határáig széttartó, már-már szürreális. Jóval egységesebb – és sokkal rövidebb – „A szekér” című kispróza vagy „A kéz” című írás. A „Pókfónál” a két filmes technikát ötvözi.

Csalog Zsolt tesz említést a „Beszélések”-ben (2), hogyan vélekedett Hajnóczy egy adott pillanatban repetitív kísér-

leteiről. (Ugyanazokról az írásokról lehet szó, melyeket Hajnóczy 1971 körül vitt el Domokos Mátyásnak 60–80 gépelt oldal formájában, és amelyeket Domokos az „Emlékezések”-beli nyilatkozata szerint „A szertartás”-sal rokonított; számára ezek a szövegek a nouveau roman világát idézték. Domokos úgy vélekedett, hogy ezeknek a munkáknak a kiadása az adott viszonyok közt reménytelen. (3)) Csalog Zsolt valamikor Hajnóczy második kötetének megjelenése után találkozott az íróval, és épp „A szertartás” című szövegre kérdezett rá, mert azt tartotta „esszenciálisan gyönyörűnek”, olyannak, melyben a forma „a belső műszerűség, egyfajta mesebeli artisztikum felé mozdul el”.

Hajnóczy az érdeklődésre a maga keresetlen őszinteségével ezt válaszolta: „Ugyan! Te szereted ezt a szart?! Na várjál, hát akkor adok még belőle, van itt egy bálával – én úgyis utálom őket!... Maradjon csak nálad, őrizd meg őket, majd ha meghalok, csinálj vele, amit akarsz!” És Csalog Zsolt eszerint is járt el: a

A neoavantgárd – mint Szabolcsi Miklós írja – a kétségbeesés és a magány jegyében születik. Háború Algéria ellen, amerikai megszállás San Domingóban, majd még nyilvánvalóbban a vietnami háború, Kuba példája, a „harmadik világ” problémája, észak-amerikai négerlázadások, az amerikai diákmozgalmak, 1956 nálunk, majd az 1968-as események: ebből a történelmi talajból nő ki az egészen új utakra lépő neoavantgárd.

szerző kívánságához híven megőrizte az írásokat, majd átadta őket Mátis Liviának, aki valamennyit beszerkesztette a posztumusz kötetbe. (Úgy gondoljuk, Hajnóczy túlzott, mikor ilyen félvállról minősítette formai kísérleteit, hisz az általa jóváhagyott kötetekben is fellelhetők az ilyen típusú szövegek. Szkárosi Endrének is van egy emléke „A szertartás” hatásáról: „Ahogy olvastam, hirtelen megéreztem, hogy a szöveg állandó, hajszálpontosan felépített ismétléseiben elementáris erő, érzékiség rejlik: ugyanaz, ami a repetíciós zenében. Némán figyeltem, s meghallottam benne a zenét, ami megdöbentett. Ismét valami olyannal találkoztam, amit még senkinél sem tapasztaltam korábban: megszólaló irodalommal...” (4))

Visszajutottunk elemzendő olvasmányunkhoz, 'A szertartás'-hoz.

Időt visszapergető, múltat megidéző ritust láthatunk a novella színpadán. Mintha ősi hiedelemvilágunk kultikus rendje támadna fel: a varázssénekek, ráolvasások, bájoló imádságok (5) – a mítosz világa, ahol az elmondás közös ismertetőjegye a szó szerinti, illetve az apró variációkban előrehaladó ismétlés –, a gondolatritmus. Ugyanakkor nagyon modern is ez a szövegmondás: a zenei minimal art repetitív technikájával rokon. Ezért is komponálhatott rá *Melis László* 12 perces zeneművet, mely a kétszer 8 (7+a keret) részben ismétlődő novellaszerkezetet „emelkedő verzióban”, az utolsó képben felröppenő sirály mozgását követve jeleníti meg. (6) *Melis* kompozíciója kíséri *Mátis Lilla* „In memoriam H.P.” című rövidfilmjét.

Mielőtt a Hajnóczy-szöveg „szoros olvasásához” kezdenénk, talán nem haszontalan *Grabócz Márta* okfejtéséből kiindulva egy pillantást vetni a zenei minimal art-ra, melynek építkezési törvényei oly rokonnak tűnnek Hajnóczy bizonyos szövegeinek – így „A szertartás”-nak – szerkezetével is. A cikkíró szerint a zenei minimal-nak három alapszabálya van. Először is: a minimal art szerzői nagy tudatossággal nyúlnak a szükséges legkisebb számú elemhez mind motívumban, mind hangszerelésben, dinamikában, tempóban és szerkezetben. Ebből hozzák ki aztán a maximumot az elemek variálása, sajátos arányrendszere, elrendezése révén. *Grabócz Mária* *Tom Johnson*-nak, a minimal opera-komponistának egy cikkére hivatkozik a második alapszabály megfogalmazásánál: íratlan követelmény, hogy a minimal art-művész valamiképp újító legyen. Stílust teremtő új, eredeti ötlet kell a technika igényes továbbviteléhez. Végül a harmadik alapkövetelmény: „...a legnagyobb minimal-művek már nem minimalok. A minimal-művészethez való tartozásukat csak a kiindulásuk jelzi, de a korlátok közé zárt alapanyaggal az igazi művész...»teljes zenei világot« épít...” Alkalmazzuk a fent leírtakat Hajnóczy művére (nyugodtan megtehetjük)! Ez az ötoldalas szöveg is teljes világot épít.

Az, hogy a zene az aleatorika, a kombinatorika, a szerialitás felé indul el, kapcsolatban áll a neoavantgárd hatvanas évekre megjelenésével. *Steve Reich*et hallgatva egyrészt azt érezzük, hogy a zene szabadon vagy mesterséges szabályok szerint variálható elemek halmazává vált; másrészt egy misztikus, csaknem irracionális elem jelenlétét is észleljük, mely a zene szövetében örökké ott lévő, változatlan erőket tételez fel. Akár Hajnóczynál. Elengethetetlen hát még egy kitekintés a hagyományra: a hatvanas évek neoavantgárdjára.

„Történelemszünet” – *Rózsa Endre* „Önarckép” című költeményének utolsó sorából lett már-már szállóigévé ez a találó szóösszetétel. Azt a korszakot jellemzi, melyben Hajnóczy is indult, s mely, témáit tekintve a hatvanas évek végén a „Naponta más” (7) című antológiában jelentkező fiatal prózáiról nemzedéket indította útjára. Köztes lét, valami-után-lét, súlyos, nemzetrendítő történelmi katalizmák után, már éppen békében, viszonylagos konszolidációban, de hogy még mi – mi minden előtt – nem átlátható... Hajnóczy nemzedékére két szöveggyűjtemény volt nagy hatással: a *Konrád György*-válogatta *nouveau roman*-kötet (8), illetve a *Sükösd Mihály* által kiadott „Üvöltés”-antológia (9), mely a beat-nemzedék írásaiból válogatott. Az európai neoavantgárd ideje ez, amelyet *Szabolcsi Miklós* árnyaltan jellemez tanulmányaiban. (10, 11) A hatvanas években kibontakozó irányzat hatással van Hajnóczyra is, aki a művelődési intézményeket mintegy megkerülve, magánolvasó- és tájékozódóként jut el a legjobb irodalmakhoz.

A neoavantgárd – mint *Szabolcsi Miklós* írja – a kétségbeesés és a magány jegyében születik. Háború Algéria ellen, amerikai megszállás San Domingóban, majd még nyilvánvalóbban a vietnami háború, Kuba példája, a „harmadik világ” problémája, észak-amerikai négerláadások, az amerikai diákmozgalmak, 1956 nálunk, majd az 1968-as események: ebből a történelmi talajból nő ki az egészen új utakra lépő neoavantgárd.

A művész egyre kevésbé lát határt valóság és művészet közt. (Az arisztotelészi tükrözésméletet a modernizmus rég maga mögött hagyta. Csontvárynak a maga Demiurgosza azt parancsolta már a századelőn: „Eredj, fiam, csináld utánam!” „A Nagy Tarpatak” több centi festékréteggel felvitt sziklacsúcsai nem a természeti látvány tükröképei többé, hanem azoknak egyenrangú párjai. Teremtő munka eredményei: valóságtárgyak.)

Szabolcsi, a neoavantgárdot analizálva, több áramlatot különböztet meg. A Hajnóczyra való vonatkoztatás szempontjából az első két típusnak van jelentősége. A „jel”-típusú neoavantgárd a mű alapanyagát elemeire bontja, ezeket az elemeket izolálja, majd modellszerűen újra összerakja. A mű alapvetően nyelvi szöveggé válik. A hős helyére az „új regényben” a passzív szemtanú lép. Elvész a történelem, a mű tere a végsőkig korlátozódik, akár egyetlen szobába szorul vissza. Felbomlik a kronológia, a szöveg az örök jelenbe záródik. A tárgyi világ egyre intenzívebben van jelen: leírások monotoníája, köznapi tárgyak kinagyított képei, akár a tárgyak árnyéka, az elmozdított dolgok portól kijelölt üres helyének rögzítése veszi át a cselekmény szerepét (*Robbe-Grillet*: „A féltékenység; Radírok”). „Hideg és kiszámított neoszürrealizmus ez”, ahol egymásnak ellentmondó nézőpontok ütköznek, eltűnik a fikció, és semmifajta logikával nem fejthetjük meg az előttünk pergő képek értelmét. Az irányzat alapfilmje *Allain Resnais* „Tavaly Marienbadban” című alkotása, melynek forgatókönyvét *Robbe-Grillet* írta. *Béjart* új balettje a mozgást szedi szét alapelemeire s rakja össze a tánc új modelljévé. *Arno Schmidt* megírja a „Zettel’s Traum”-ot, a közel 5000 oldalas tudatfolyam-regényt, a „hiper-Ulysses”. „Beszéljen a világ, szóljon a tárgy!” A mű elemi részek szabad kombinálásából jön létre, a struktúra fölényre jut a kifejezés felett.

Az irányzat második vonulataként Szabolcsi a „kiáltás”-típusú neoavantgárdot nevezi meg. Az első csoport is – erős megszorításokkal bár, de tagadhatatlanul – rajta hagyta nyomát Hajnóczy prózáján.

Ugyanezt mondhatjuk el a „kiáltás”-ról is. Az expresszionizmust és a dadát ősenek vallva, anarchista indulattal tör fel az „üvöltés”, a tiltakozás a művészből.

A mű létrehozója sokszor már nem is akar alkotóként megjelenni, csak jelenlétét igyekszik dokumentálni. Az egyik leglényegesebb elem itt a „spectacle” (ceremónia!); gondoljunk *Ginsberg* „How to make a March Spectacle” című versére! A realizmus legtávolabbi pólusa, végpontja jön így létre, mely akartan csak a felszínt ragadja meg, lenyomatokat rögzít, észlel. E felületi jeleket avatja aztán mágikussá a sajátos rend és a rituális ismétlés által. Olyan jelölők jöhetnek így létre, melyeket később lehet és kell csak jelentéssel felruházni.

Megkíséreltük felvázolni a választott szöveg életműbeli környezetét és hagyományba ágyazottságát; lássunk most már a „szoros olvasás”-hoz!

A szertartás (12)

A gyanakvó olvasó először is a szöveg létmódja felől szeretne tájékozódni: novella? forgatókönyv? partitúra? munkavázlat...?

Van egyszer a „kint” és van egyszer a „bent” világa. Odakint, ebben a háttérinformációk nélküli, emberek és épületek ismeretsége híján létesülő városban – melyben mintha csak ez a templom, az előtte elfutó utca s az esőverte kockakövek lennének: hely a banyának s a fiúnak, nem-hely az asszonynak – most esik az eső, „kopog, suhog”. Az első mondatból ennyit tudunk meg; az utolsó bekezdés ide tér vissza.

Ebből az első mondatból még nem gondolhatjuk biztosan, hogy forgatókönyvről lesz szó (arról lesz szó?); csak a történetmondásnál kevésbé tipikus jelen időt érzékeljük. A két igei állítmány, mely a mondat alanyához fűződik, túl színes, érzékeltető, hangutánzó és hangulatfestő egy „werkszöveghez” képest. A filmforgatókönyv csak jelez, nem fest. „Festeni” majd a film operatőr-megformálta képei fognak. Gyanakodni kezdünk, hogy köztes szövegről lesz szó, valami olyasmiről, mint Beckett színpadi művei egy részénél, amiket ha

kötetben olvasunk, azt érezzük, a szerzői utasítások is beletartoznak az „olvasandó”-ba: kiegészítik, aláfestik vagy éppen negálják a primer szövegben mondottakat.

Valami afféle lesz tehát „A szertartás” szövege, ami forgatókönyv is, meg nem is; lírai novella is, ugyanakkor elidegenítő cselekvésvázlat. Erre a kettősségre az első mondatból egyrészt a két jelző, másrészt a jelen idő utal. Mi mindent fejez ki a jelen idő a prózában? Aktualitást, személyes ottlétet – s ezáltal feszültséget, drámaiságot, mivel az epika ideje hagyományosan a múlt, de a drámáé és a líráé a jelen. A szöveg első mondatában ott vagyunk már mi magunk is.

A „kopogás” és „suhogás” egyébként érdekes, szűkszavú, de frappáns jellemzőse az erősen, folyamatosan verő, aszfaltra zuhogó esőnek; annak, amelyik pillanatok alatt csúrom vízre áztat, nem lehet védekezni ellene. Talán, ha behúzódnunk valahová... A keret következő mondatával már bent is vagyunk a történet második helyszínén, a templomban.

Előbb egy kimerevített állókép a rézkorsót tartó szolgáról, majd a kép megmozdul, s a férfi „óvatosan a kőlapra helyezi a korsót”. Az előbbi suhogó esőt hát kívülről hallottuk, a vastag templomfalakon át (lehetőség ez?). Forgatókönyv, mely a legelső filmes képet egy hanginformációval egészíti ki, a megvalósítást a rendező-operatőrre bízta: lesz-e esős kép az utcáról, vagy csak a templombelső s odakintről a zuhogó eső hangja? Az olvasó tudatában nem kell hogy mindez elemeire bomoljék, egy képen belül is átfut agyunkon a két mondat. Vagy csak oly gyorsan követik egymást a sebesen dolgozó tudat képei és asszociációs mezői, hogy egybemosódik a két helyszín? Kint szakad a tartós, vad eső – bent csend, félhomály, a templomszolga egyelőre áll, kezében a vízzel teli korsó.

Látványokkal teli ez a bekezdés, meg-elevenítésre váró képekkel. Anyagában is jelenítsük meg, tapintsuk az oltár nyerskő lapját; nézzünk bele a korsó átlátszó, friss vizébe; érzékeljük az edény üvegénél, porcelánnál stb. szokatlanabb anyagát, a vöröszret; lássuk, hogy virágból három szál is van benne! Érdekes, hogy a virágnak pillanatnyilag nincs még színe. *Heinrich von Ofterdingen* virágjának kékjét majd csak két jelenettel később kapja meg. (Kék-e mindhárom virág? Vagy csak az kék, amelyik „megremeg”?) Az oltár – mert amellet állunk – a templom hátsó traktusában van, az apszisban, ahol a hajó mély homályát a magas ablakon beszűrődő fény oldja. De odakint most „kopog, suhog az eső” – a templomban árnyék, mint mély kútban. A

szolga örömet leli templomdíszító feladatában: nyelvét kinyújtva igyekszik jól elrendezni a virágokat, előbb figyelmesen, majd bizonyára elégedetten nézi munkája eredményét. Gyors, nesztelen léptekkel tűnik el egy oldalhajóban. Arc, életkor, jellem, kedély nem adatott

neki ebben a történetben, tiszte az, hogy elhelyezze a kibontakozó esemény sor néma, de érzékeny tanúját, a virágcsokrot.

A templom ajtaja nyitva lehet (ezért hallhatjuk az eső suhogását?), legalábbis nincs szó róla, hogy az asszony nyitná ki. Mivel a novella végén, az eseményeket és a színhelyet lezárandó, a szolga becsukja az ajtót, itt az elején egy előzetes, el nem mondott, de tudottnak vélt esemény sort: az ajtó kinyitását feltételezzük. Eddig két film-képet tartunk lehetségesnek: egyet a zuhogó kinti esőről, amint veri a templom falait, tetőit (mekora templom lehet? nem kicsiny, falusi plébániatemplomot képzelünk! többhajós, magas belső terű, vastag falú, maszszív építményt inkább); a második kép a szolga rendezkedését mutatja.

Most az asszony következik. Névtelen, arctalan, koráról nem esik szó. De mivel vele egy mondatban a „vénesszony” kifejezés áll, őt fiatalabbnak, valahogy szépeknek, ifjúnak, magányosnak és meghajszoltnak képzeljük. Ez túlzás! Itt még nem képzelhetjük ennyi mindennek! (Érdekes volna egy kísérlet, mely a szöveget sorról sorra, az elkövetkező részeket egyelőre letakarva olvastatja. Hogy ne rohanhassunk végig a történeten, hogy bontakozó élményünkről pontról pontra kényszerüljünk számot adni.) Ha ezt a kísérletet modellezzük most is, nem tudhatjuk, az öregasszony és a fiú, akiket az asszony néz – a templomban vagy odakint állnak-e. Hogy esik, amellet szól, hogy behúzódtak a megázás elől; a szituációegész – az előbb üres templombelsőt érzékeltünk – a kinti tér mellett. Állókép – a mondatban. A film – s a képzelet – számára viszont már meg is mozdult a látvány: a két alak a fal mellett lépked, elől a vénség („vénesszony”; később megkapja a „banya” minősítést is), mögötte lépdel a fiú. Őt mennyi idősnek gondolja az olvasó? (A potenciális nézőnek nem kell semmit gondolnia: a megvalósuló képen adva lesz.) Kamasznak véljük, nem kisfiúnak; ha az lenne, biztos úgy is írná a szerző: „kisfiú”. Egy öregasszony, botjára nehezelve, mögötte leszegett fejű fiú, külön-külön, de súlyos egymásrautaltságban. Igazán külön a nő van, aki feszülten előredölve figyelni őket.

A két alak közeledik, az asszony várja őket (valóban várja őket? őket várja?). A bekezdés első mondata csak azt tudatja, hogy az asszony a templomajtóban áll, és „nézi őket”. Most látjuk, hogy előtte fognak elhaladni, tehát akár várhatja – bevárhatja őket, kapcsolat létesülhet az egymáshoz közeledők közt. Atomizált, világukba zárt szövegegyedek készülnek a kommunikációra? Aligha. Érezzük: szó itt nem fog elhangozni, emberi érintés nem történik. Kifosztottságunkat, redukáltságunkat érzékeljük, a szövegnek kiszolgáltatva. Valóban, a két alak kontaktus nélkül halad el a kapuban várakozó asszony előtt. Mint ha a két esőben bandukoló (nem illik ide ez a játszi szó! ez a két ember vonszolja

magát, a banya legalábbis: botjára támaszkodva halad előre, a fiú pedig helyzetéből fakadó tehetetlenséggel követi) nem látná az őket figyelő nőt. Ez aligha lehetséges, hacsak az nem rejtőzik előlük, de erre a szöveg nem utal. „Kopog, suhog az eső”, az asszony haja ehhez mérten csurom víz – mióta lehet idekint? A két közeledő nem látszik ügyet vetni az esőre. Az értelmet, összefüggést kereső tudat történetet próbál (re)konstruálni a szöveg jelei mögé.

A második bekezdés végén azt hisszük, találtunk valamit: „Az asszony hátrasimítja vizes haját, nézi a sántikáló banyát, a mögötte lépkedő fiút, míg csak az esőverte kockaköveken látni vél valamit (kiemelés tőlem Cs. K.)”. A feszült várakozással teli olvasó „rémát”, új szövegtani elemet, a szöveg továbbvivőjét, esetleges kulcsát véli felsejleni a határozatlan névmás mögött. Az asszony addig követi szemével a két távolodó alakot, míg meg nem pillant valami mást. E várakozásunkat azonban nem igazolja, nem bontja ki a szöveg. Az asszony addig nézi a távolodókat, míg csak lát belőlük valamit. Egy beváltatlan szövegtani ígéret, mely ott hagyja lenyomatát az olvasói tudatban, növelve a várakozást, feszültséget és homályt. (Egy jel árnyéka az esőverte templomfalon.)

A történet az asszonnyal folytatódik. A templomba lépő nő mintha rejtőzködne, félne; homályban akar maradni. Meggyőződik róla, hogy egyedül van. Biztos nem egyszerűen az eső elől húzódott be ide: készül valamire. Megpillantja a virágot, amit épp az imént hagyott itt a templomszolga. A tekintet, mely észrevétlen – viszonzatlan maradt az öregasszony és a fiú részéről, most visszhangra talál a kék virágnál. Az első képben három virágról esett szó, mostantól csak egy kék (a kék?) említődik: emberi rezdülés fut át a kék növényen az asszony pillantásának hatására. Ez a jelenet a filmnek szól: az asszony lelke rezdülését a szöveg átírja a virág mozdulatába, s ez végig így marad.

Új bekezdés nélkül kezdünk hirtelen a cselekménybe. Az asszony „Táskájába nyúl, fényképet húz elő. Nézi a képet, ajkát beharapja, fejét oldalt biccenti. Arcá-

hoz emeli a képet, ide-oda forgatja az arca előtt, megszagolja a képet. Táskájába nyúl, tükröt húz elő. Felemeli a tükröt, nézi az arcát. Fiatal lány nevet a képen, az asszony nevetni kezd, kezében remeg a tükrő. Abba hagyja a nevetést, nézi a tükrőben az arcát és a fényképet. Leengedi a tükröt, a fényképet az oszlop köszegélyére helyezi. A korsóra pillant a kölapon – a kék virág kicsit megremeg –, lesüti a szemét.” Ettől kezdve ez a mechanizmusor hétszer fog megismétlődni, pontosan ugyanígy, a legkisebb változtatás nélkül, míg végül elfogynak a képek a táskában, valamennyi az oszlop köszegélyére kerül, s majd, pillanatnyi szünet érzékeltetése nélkül, ugyanilyen gépies mechanizmussal megkezdődik a fényképek újraszemlélése, hogy a fotók aztán ugyanazokkal a tiszteletkörkkel kerüljenek vissza helyükre, a kézitáská mélyére. Ilyen kimért, visszafojtott alapossággal és egyformasággal rítust hajt végre az ember. Egy szertartás szemtanúi vagyunk. (Képek kerülnek elő a herceg levéltárcájából Hajnóczy (mono)drámájában is: a példatörténet Ábrahámját, Izsákját látjuk a képeken, majd „égi lakosztályukat”, kiegészítve a Színművész „égi lakhelyével” és a herceg „égi palotájával”; a képbemutató funkciója itt egészen más.)

Kegyetlen szöveg „A szertartás”, mint Hajnóczy írásainak legtöbbje: kegyetlen olvasójához, de írójához is. Nagyfokú önkorlátozás, aszkézis kell ahhoz, hogy a teremítő képzeletet, a „gyönyörködtető változatosságot” ennyire lefokozzuk, a „sok” helyett monomániás következetességgel, őrzítő pontossággal csak az „egyet” ismételjük! (Talán ezt érezhette *Piet Mondrian* és *Kazimir Malevics* is, mikor a figuralitásból az aszkézis „sivár csúcsai”-ra jutatta művészetét: „Fekete négyzet fehér alapon” /1913/; és: „Fehér négyzet fehér! alapon” /1919/.) A szöveg fúgaszerűen szívja magába tehetetlen olvasóját, aki – bár számolja a sorokat, nézi a tipográfiát, hogy előreláthatólag hány egyforma blokk lesz még, bekezdésekkel sem megszakítva –, de azért olvas, és várja az újabb képeket, mert érdekli a szöveg s benne a nő történe-

te. Ám itt is csalódik, illetve kicsorbul várakozása. Ahhoz képest, amit ezek a fényképek produkálnak, a Beckett-szöveg „sztereotíp”-nak fog majd tűnni (nevezhetjük-e „sztereotípnak a történelem okozta sorstragédiát? mert Beckett-nél az eleve nedik meg a fotókon); Hajnóczynál viszont széthullani látszanak a képek, nem rajzolódik ki belőlük egyértelmű sors-kép.

Előbb vizsgáljuk meg a mechanizmust, mely a fényképek megszemlélését keretezi, s utána térjünk át a képek értékelésére. (Beckett is így jár el forgatókönyvében, ezzel feszültséget keltve a szöveg olvasójában.) Az asszony a táskájából kivett képet előbb figyelmesen megnézi, feszült figyelmét a beharapott ajak, az oldalra biccentett fej jelzi. (Csaknem ugyanígy szemléli „művét” a novella elején a templomszolga is: kidugott nyelvvel, oldalt biccent fejjel.) Ám ez a – bizonyára hosszú másodpercekig tartó – figyelmes vizsgálódás nem elég. Másfajta, sajátosabb kontaktusra is szükség van a képekkel. Az asszony arcához (nem a szeméhez) emeli a fotókat, ide-oda forgatja, végül megszagolja őket. Érinteni kell, érzékszervi közelségbe hozni a halott papírt: a fotokópiát, mely másolat, lenyomat; steril módon őriz egy örökre múlttá lett, érzékien valóságos pillanatot. A holt anyagból kellene előcsalogatni az ízt, meleget, hangot és az illatot, hogy megelevenedjék a múltbéli jelenet. A képet kiegészítő képzelet nem elég. A jelet hordozó fénykép halott papír, egyfajta kintartó és kintzó mechanizmussal kellene belőle előhívni a vérző és egyszeri életet. Rítus ez is: érintés, tánc a kép – az ikon, az idol – körül.

Mikor az első három fázis lezajlott (a kép elővétele; figyelmes megszemlélés; tapintás és szaglás: a fétis birtokba vevésének és feltámasztásának kísérlete), újabb stáció következik (stáció, mert érezhető szenvedéssel jár): a táskából egy tükrő kerül elő. Az asszony szembeesíti a képen láttakat a valósággal: önnön hiteles, jelenkori arcával. Egyik kezében egy valahavolt pillanatot megrögzítő fénykép a maga változhatatlan dermedtségében. Másik kezében egy más módon rögzített – nem! fel-

villantott – futó pillanat: a jelené. Fénykép és tükörkép, rögzítettség és mulékonyság, múlt és jelen ütközik. A múlt mozdulatlan, elérhetetlen és sérthetetlen. A jelen megragadhatatlan, „tükör által homályosan” látszik, és gyötrelmet okoz mindkettő, szembesítésükben pedig még inkább. Az asszony nemcsak belepillant a tükörbe, mintegy ellenőrizve az arc jelenbeli állapotát, hanem imitációs mozgássort is végez: ugyanazt próbálja, amit a fényképen lát – nevet, sír, hajtincset igazít homlokába... Parancsszóra, illetve elhatározásból nem lehet sírni, nevetni. (Színészi játék!) Arcmozdulatokat lehet csak imitálni. Itt is ez történik, ám lehetséges: az érzelmi telítettség hőfoka akkora, hogy valóban létrejöhet a sírás mechanizmusa. És figyeljük meg: bár a hideg regisztrálást nem töri meg, Hajnóczy ügyel a hihetőségre. Nevetést jóval inkább lehet széthúzott ajakkal utánozni, mint könnyeket produkálni. Így az 1. kép kommentálásánál csak egy jelzés van. A (2.) síró képnél előbb csak sírásra görbül (görbíti) az asszony a száját, előkészíti arcvonásait, s a kép hatására feltámadó érzés és a beállított vonások hamarosan megszülik a könnyeket is.

Mi marad még a kényszeresen ismételt, belső parancsnak engedelmeskedő eseményorból? Az imitációs rítus végrehajtása közben a tükör megremeg az asszony kezében, jelezve a feldúltságot a mechanikus mozdulatok mögött. Az arc visszaváltozik, a nő ismét megszokott önmagával pillanthat szembe. Tekintete a tükörképről a fényképre vált, oda-vissza, hogy mennyi ideig, azt majd a filmből tudhatjuk meg, a rendező beleérző döntése által. (Hajnóczy nem rendel időtartamot az egyes cselekvéssorokhoz, ellentétben Beckett-tel, aki alig valamit – semmit! – nem bíz a véletlenre. És mégis olvasható „novellaként” a Beckett-szöveg is!) Az asszony leengedi a tükröt, a képet pedig nem a táskájába rakja vissza, hanem a köoszlop peremére helyezi. Ha visszatenné, összekeveredne a többi képpel. Mert már a legelső, részletesen kidolgozott képsor után érezzük: hosszabb folyamatba léptünk be, melynek csak a táskában lévő képek száma – a szer-

ző önkénye – szab majd határt. Vagy az, ha nem hagyom gyötörni magam, és becsukom a könyvet.

Az újabb kép elővételét egy ismételt pillantás előzi meg: az asszony tekintete a kék virágot, érzékeny társát keresi. Jelet vár, helyeslést, együttérzést talán? Megkapja: a virág újólal megremeg, ám hogy ez milyen irányú reakció, azt aligha dönthetjük el (mi nem; az asszony igen?), hiszen a „remegés” különböző okból, irányból induló feldúltságot jelezhet. Erkölcsei ítélet egy növény útján? Inkább jelentőségtulajdonítás egy magányos szenvedő (az asszony) részéről. Mindenesetre az asszony szemérmesen? szégyenkezve? zavartan? lesüti szemét, majd újra táskájába nyúl. Környezetéből próbál erőt meríteni a szertartás folytatásához. (Hasonló értelemben van jelen a sárga virágcsokor a „Keringő” című hosszúszóvegben, és ugyancsak egy asszony szenvedéséhez rendelődik hozzá. A „Pókfonal” asszonya kis kék szirmú virágot tűz a hajába vándorútja közben.)

A fent leírt mechanizmusban nézi végig a nő a 7 képet s helyezi őket a kölapra. Különbözni csak két dolog különbözhet: a képek tartalma, s mivel a látvány más és más – különbözik a cselekvés is, amit az asszony imitációként a képekhez fűz. A nő tehát először megnézi a képet, koncentrálni, figyelmesen szemlél; utána arcához emeli, megszagolja a papirost, forgatja. Harmadszor a tükröt emeli fel, arcát nézi benne. A fénykép bemutatása az olvasó (néző) számára kétféle kameraállással történik. Először látjuk, ahogy az asszony nézi a képet; majd látjuk – az asszony szemével – magát a fényképet. (Beckett-nél is két nézőpont van: SZ-é /a figyelő szem/ és T-é /a test, amit a szem követ, de ami maga is érzékel./) Ezután a fénykép és a tükörkép összehasonlítása következik, végül a tükör leengedése, a kép lehelyezése. A fotót tehát a kínosan pontos processzusnak nem az elején, csak – retardációval – a közepén pillantjuk meg.

Idegteő olvasni a mechanikus mikro-cselekmények e láncolatát. (Dobai Péter felhívja figyelmünket a „szófukar” szöveg

igéire: „Ha kiemeljük a szöveg nehéz, kötött, ismétlődésekből szervezett ritmusából az igéket, akkor megint a már ismerős érzelem-szomj, együttlét-honvágy szavait szótárazhatjuk Hajnóczy mondataiból: »...mögé húzódik«, »megremeg«, »lesüti a szemét«, »kezében remeg a tükör«, »leengedi a tükröt«, »abbahagyja a sírást«, »kagylóhéjat tart az ujjai között«, »szemét az ujjaira szögezi«, »A korsóra pillant a kölapon«, »ajkát beharapja«, »fejét oldalt biccenti«, »abbahagyja a nevetést«, »a fényképet a táskájába löki«, »szája sírásra görbül«, »Megremeg a vállá, lesüti a szemét«, »lehajtott fejjel lépked a betonon«.” (13) Ön-

kínzó fegyelemmel kényszeríti magát a szerző, hogy ne térjen el, egy kötőszó erejéig sem a panelektől. A minimal art lényegéhez viszont az is hozzátartozik, hogy előbb-utóbb, a szöveg mélyén elrejtve, de megjelenjék egy változás is. Ez fogja előrevinni a monoton gördülő eseményeket, erre vár lélegzet-visszafojtva az olvasó, hogy el ne vesse, ha majd elkövetkezik.

Miután meggyőződünk róla, hogy a fényképekhez lánco-
lódó cselekménysor teljesen egyforma – 9 nyomdai sort tölt ki – a képek különbözőségén lélegezhetünk csak fel. Úgy hisz-
szük, egy élet fog a 7-es (Beckett-nél is 7!) képsorozatból kirajzolódni, és bizonyára nem is tévedünk. Csak épp a megpillantott képek nem alkotnak világos történetet, szaggatottak, esetlegesek és legtöbbjükön nincs esemény. Szereplő is kevés akad. Némelyik kép impresszionisztikusan indokolatlannak tűnik. Másikuk szíven üt metaforikusságával. Mit tegyünk? Nincs narrátor, nincs 8. kép; ennyi adatot az olvasónak.

Fiatal lány nevet az első képen. Biztosra vesszük, hogy a nő saját ifjúkori képmását nézi, pedig lehetne a képen más: az anyja, a lánya stb. is. Ha az anyja – igen régi kép lehet; ha a lánya – jelenkori. Mivel a nő leutánozza, amit a képen lát, a mosolyt, még inkább saját fiataalkori arcké-
pére gondolunk. Fiatal és nevet – nem túl eredeti ötlet: egy elrontott élet mögé nosztalgikus múltat támasztunk általa. Akkor biztos a többi képen is az asszony történetét fogjuk látni; talán őt magát, későbbi időpontokban, egyre romló állapotban. (Most milyen lehet?) De miért hordja valaki saját korábbi fotóit a kézitáskájában? Ez

Beckett, Film'-je valódi forgatókönyv, efelől nem marad kétségünk. Hajnóczy novelláját is meg lehetne filmesíteni, ez bizonyos, bár eddig nem történt meg. Talán 10–12 perces lírai klip lehetne belőle. Beckett munkája a vázlat szerint összesen 40 perces (8+15+17). A Beckett-szöveg mely vonásai értetik meg, hogy forgatókönyvről van szó (holott a műszó nincs a cím alá írva)? A 14 oldalas szövegben a „werk-jelleg” dominál, nem olvasható úgy-mond folyamatos novellaként, mert például a fényképek témáját csak utólag, mintegy a függelékben ismerjük meg.

nem nevezhető megszokottnak. Szeretteink képét szoktuk magunkkal hordani (banális? képmágia?), a magunkét aligha. Minek? Saját régi arcképeink odahaza pihennek egy dobozban, s csak ünnepeken, egy-egy vendég vagy gyermekünk kedvéért kerülnek elő, esetleg a ránk törő magány perceiben, de leginkább estlegesen, a véletlen hozta alkalmal szemléljük újra őket (hogy aztán, ha elkezdtek, ab-

ba se bírjuk hagyni, közben pedig a szív-
szorító fájdalom...). Csakhogy itt nem hétköznapi a helyzet: egy rítust látunk végbemenni, s az asszony táskájában sem véletlenszerűen vannak épp e képek – gondoljuk. Életének egy döntő helyzetében, határhelyzetben, összeroppantó terhek alatt húzódott ide, hogy múltjával szembe-
süljön. De mennyire lehet épp ezek által a speciálisan válogatott képek által egy múlttal szembesülni? Saját múltunkkal egy képből is lehet; az asszonynak nyilván sikerülni fog. És nekünk, olvasóknak (nézőknek) mi jut? Forgácsok és cserepek egy ismeretlen életből.

A második képen a lány (ugyanaz; a névelő határozott) „lehajtja fejét, ajka sírásra görbül”. Érzelmi pillanatképek, egy emlék, egy múltbéli esemény lenyomata, amit csak a hős ismerhet. Miért fényképez valaki síró lányt, minden más motívum nélkül? Művészi fotó? Olyannak készül, aki egy életen át tudni fogja, miért hullottak azok a könnyek?

A harmadik képen végre új motívum tűnik fel a már ismert lányarcon kívül. A kagylóhéj a tengert idézi. Változatlanul cselekmény után kutató elménk egy régi vakáció emlékét vetíti a papirosra egy lányról, aki csinos, fiatal, boldog, haja vidáman, rendetlenül hull a homlokába. („Álmodtam valaha egy leányról, ki boldog lett és megérdemelte a boldogságot”). *„Hair” (14)* Az asszony a maga ázott hajtincsét úgy kell, hogy odaigazítsa a homlokára. Másrészt a lány nemcsak tartja a kagylóhéjat: a kép azt mutatja, hogy ujját is végighúzza rajta. A kagylóhéj pedig éles, sebet tud ejteni. Erre azonban már nem történik utalás, és az olvasó megint magát, hogy megszorult helyzetében ne keressen mindenütt baljós jeleket.

A negyedik kép még nehezebb eset. A világ leghétköznapibb epizódja leütni, elhessenteni egy legyet: meg sem éri a rá pazarolt film árát. Minek ilyent lefényképezni? Hacsak nem a lány csinoska arca, a karakteres arckifejezés miatt. „A lány kidugja nyelvét a fogai közül.” (A figyelmennek és készülődésnek ugyanazzal a jelzésével él, mint a templomszolga a virágok rendezgetése közben. Egy mozdulatsor átlépett a keretből a belső történetbe.) Furcsa képek ezek. Talán nem is az asszonyéi, hanem a szöveget író szerzőéi, s a mi számunkra készítették ide?! Egy illanó, könnyű felhők futtatta eseménytelen és derűs ifjúkor lenyomata – ha mégis mondani akarunk valamit. Annyi viszont bizonyosnak látszik, hogy a fényképeken látszó könnyed mozdulatok, impressziók imitációja jóval nehezebb, tudatos, erőltetett és szenvedést okozó cselekvés a nő számára. Az asszonynak erőnek erejével sírnia kell; a hajtincset a homlokába kell igazítania; a kabátujját fel kell húzkodnia... stb. A

nagykabát alól bizonyára védtelenül és fázva tűnik elő mezítelen karja a templom homályában. A fénykép készültekor nyár volt és meleg...

Az ötödik kép következik, amin először jelenik meg más személy a lányon kívül. Ha meggondoljuk (és van még erőnk figyelni a sztereotip sorozatok által megvisselteni), most egy tükör-jelenetet láthatunk. Az ötödik kép egy percipiáló, a szemlélés állapotában lévő alakot mutat: „(az asszony) felemeli a tükört, nézi az arcát. A lány nézi a férfi arcát, a férfi szemét az abroszra szögezi, ujjai dobolnak az asztalon.” A mi tekintetünk a nőre, az övé a képre, a képen lévő lányé a képen lévő férfiére szegeződik, aki pedig mereven nézi az asztalt. Körtörös, tükröszerű a szerkezet: a képek labirintusában egyre beljebb haladunk a szereplők tekintetét követve, az ingerült passzivitásig, a dermedt magányig. A férfi nem a lányt nézi és nem is bennünket (azaz ki a képből); ehelyett saját gyötrelmes bensejébe mered, öntudatlanul. Ha ehhez még hozzávesszük, hogy a rítusszerűen ismételt mozdulatsor második felében az asszony újra belenéz a tükörbe, de ott már nemcsak az arcát, hanem azzal együtt a fényképet is nézi – olyan „kép a képben”-t, olyan áttét-sort kapunk, amely mind a gondolat, mind a látvány szintjén megdöbbenítő. (*Michael Snow* „Autorizáció” című műve juthat eszünkbe: öt darab, tükrökre ragasztott fotó, melyekről leolvasható a képek elkészültének folyamata. A művész szembeáll a tükörrel, lefényképezi magát, aztán az elkészült fotót a tükör közepén lévő keret sarkába ragasztja, és így tovább, míg a „kép a képben” meg nem telik. Hajnóczy egyik visszatérő technikája ez a körtörös- vagy tükröfelépítés. Megfigyelhető ez az írásmód „A fűtő”-ben és a hozzá kapcsolódó „Da capo al fine” című szövegben; „Az elkülönítő” témáját variáló „Karosszék kék virággal” című írásban; a „Pókfonál”-ban, de magában „A halál kilovagolt Perzsiából” című nagyszövegben stb. is. A végtelen sorozatok, áttételek, a mese megragadhatatlansága, az újabb és újabb keretezettségek Hajnóczy egy nemrég felfedezett előszövegét, *Akutagawa*

Rjúnoszuke prózáját („Őszi hegyoldal; A cserjésben’ stb.) is eszünkbe juttatják. A percipiálás láncolata „A szertartás’ képsorát ismét Beckett „Film’-jéhez köti.

A történet szintjén (melyet nagy valószínűséggel csak a sóvár olvasó fest a fukarul adagolt látványok mögé) is fontos az ötödik kép: a gondtalan fiatal lány életébe belépett valaki – apja? fivére? kedvese? férje? – akivel, ha hihetünk a képnek, kapcsolata nem felhőtlen, feszült, egyoldalú. Ő figyel, míg amaz ingerülten magába mélyed, terhére van a lány figyelme. De miért fényképez le valaki egy ilyen pillanatot? (Beckett képei jól generáltak, kis számuk ellenére határozott életutató, sorsot képesek felvillantani. Hajnóczy nál ez aligha mondható el. Másrészt Beckett-nél ugyancsak található egy kép, ahol egy harmadik, nem szükségszerűen az ábrázolni akartakhoz tartozó alak is megjelenik: az 5. képen a fotót készítő férfi is rajta van. Az ott-lét oka más lehet, de az eredmény: a tekintetek keretébe zártság mégis hasonló.)

A hatodik képen tovább nő a bennünk lévő feszültség: a kerettörténet, azaz a jelen alakjai tűnnek fel a kópián, sajátos összefüggésben: „A vénasszony az alvó fiú fölé hajol, megcsókolja az arcát.” Őket látuk az imént a templom előtt ellépkedni, őket leste az asszony. Akkor egymástól elkülönülve, egymás mögött vonultak. Most a szeretet és pihenés megnyugtató gesztusai kapcsolják össze őket. Az asszony kirekesztett; néző, mint mi. Ennél a képnél (és majd a hetediknél) az asszony nem imitálja a fényképen létesülő szituációt. Nem remeg meg kezében a tükör, hanem rögtön leengedi azt. Amúgy minden változatlanul történik, a kék virág most is megrebbe...

A hetedik képen viszont már egyáltalán nincs ember. Lezáró darab mindenképpen: szépségében, ember-nélküliségében, metaforikusságában. Rejtelmességén és kapcsolhatatlanságán már nem csodálkozunk. Lassan elengedjük a még ki sem bontakozott történetet. Az elénk tárt hetedik képen gondolkodunk inkább. A távoli hegyek fölé sikló hullámok. („A sas’ című szövegben érzékelünk efféle képet: „kék, sima, csillagó víz”, távol, a túlparton hegycsúcs.) Fo-

lyó? tó? tenger? – nem tudjuk meg. A kép kiváltotta érzeteink nagyobb, tágabb síkú állóvíz mellett szólnak, de például a tengernek a másik partja túl messze van. A hullámok a part felé – felénk – szoktak siklani, nem el tőlünk, a másik part felé. Ennek tudatosulása furcsává, megfoghatatlanná teszi a képet. Hátulról fújó szél esetén mindez lehetséges, de mégis... A kép csendesen kisiklik látóterünkéből, a folyton percipiáló ember szüntelen, könnyörtelen világából. Hajnóczy nem enged, hogy történet rekonstruálódjék a szöveg mélyén. Az utolsó mozzanat, amivel a képek búcsúznak: „A víz fölött sirály köröz.” Az asszony érzései, gondolatai megfegtetlenek maradnak, lassan elkezd vizsziparni táskájába a képeket.

A, Film’

A Samuel Beckett drámáit tartalmazó vékony kötet 1970-ben jelent meg az Európa Könyvkiadó gondozásában, többek közt *Kolozsvári Grandpierre Emil*, *Mihályi Gábor*, *Tandori Dezső* fordításában, *Almási Miklós* utószavával („Tragédiák a szemétkosárban”). A „Film’ című forgatókönyv a kötet utolsó darabja, *Bart István* fordításában olvashatjuk.

Hajnóczy Péter tehát olvashatta – és mint hasonló beállítottságú nemzedéktársai valamennyien: bizonyára olvasta is ezt a kötetet. *Szegedy-Maszácz Mihály* írja *Ottlik-monográfiájában* a *Musil-Ottlik* kapcsolatról gondolkozva: „Szokás emlegetni, hogy az „Iskola a határon’ a nevelődési regény évszázados hagyományán belül különösen a „Törless iskolaévei’-vel hozható összefüggésbe. Talán nem is az a lényeg, olvasta-e Ottlik Musil korai kisregényét, vagy nem. Inkább arról érdemes gondolkodni: van-e rokonság a két mű között.” (15) E sorokat vonatkoztathatjuk most a Hajnóczy-Beckett párhuzamra.

Beckett „Film’-jének cselekménye röviden: 1929 táján egy kora nyári reggelen, külvárosi gyárnegyedben egy feketébe öltözött férfi (T) menekül a kamera megtestesítette fürkésző-üldöző tekintet (SZ) elől. Valószínűleg anyja üresen maradt la-

kásába igyekszik, hogy ott, végleg megszabadulván üldözőjétől, nyugodtan átgondolhassa fényképekben megtestesült múltját, s leszámolhasson azzal. Ennek a futásnak és célbaérésnek a történetét láthatjuk, és a kudarcét, hiszen ha más tekintetek elől sikerülhet is elrejtőzni, az önszemlélet elől soha. A képre rögzített tudathasadás szemléltetővé válnak.

Ami miatt „A szertartás” című Hajnóczy-szöveg elemzőjének eszébe jut Beckett „Film”-je, az egyrészt a Hajnóczy-mű forgatókönyv-jellege, de még inkább a fényképek átnézésének kulcsfontosságú szerepe mindkét írásban. E két vonás összeköti a befogadóban a két művet, holott a különbségek legalább ilyen nyilvánvalóak. A kapcsolódási pontok tehát: a két történet főhőse fényképek (! mind a két helyen) kétszeri (mindkét helyen) átnézése során szembesül múltjával, és ez a „story” a filmszerűség folyamatos jelenébe zárva közvetítődik.

Beckett „Film”-je valódi forgatókönyv, efelől nem marad kétségünk. Hajnóczy novelláját is meg lehetne filmesíteni, ez bizonyos, bár eddig nem történt meg. Talán 10–12 perces lírai klip lehetne belőle. Beckett munkája a vázlat szerint összesen 40 perces (8+15+17). A Beckett-szöveg mely vonásai értetik meg, hogy forgatókönyvről van szó (holott a műszo nincs a cím alá írva)? A 14 oldalas szövegben a „werk-jelleg” dominál, nem olvasható úgymond folyamatos novellaként, mert például a fényképek témáját csak utólag, mintegy a függelékben ismerjük meg. (Ettől aztán, olvasmányként – mert mégiscsak olvassuk – a retardáció okozta ismerős izgalmat érezzük.) A Beckett-szövegben a technikai rész, a „megcsinálás”-ra vonatkozó gyakorlati elemek uralkodnak. Az író az operatőrnek és a rendezőnek igyekszik elmagyarázni a maga pontos szándékait, kétélyeit a kivitelezhetőség felől. Beismeri filmszakmabeli ismereteinek hiányosságait, e helyeken az operatőr szakértelmére bízta magát. A szöveg első bekezdéséből pedig mintha az derülne ki, hogy Beckett akkor adja közre a „Film” eredeti vázlatát, mikor a film *Buster*

*Keaton*mal már elkészült (és sok vonásban egészen más lett, mint a forgatókönyv).

Hangulatkeltő vagy -érzékeltető, irodalmias mozzanatok nem találhatók a „Film” vázlatában. (Bár a „férfi testét zihálás rázza” és az „Isten képének elpusztítása” mondatokat nehéz pusztán „werk-szöveggént” olvasni.) Beállításokról, szövegekről, kameramozgásokról olvashatunk: SZ és T elkülönítését, mozgásait, egymáshoz való helyzetét nagy igyekezettel, fáradságos munkával kell követnünk. (Ettől aztán ez a szöveg is gyötrelmessé válik, tartalmán túl is, akár a Hajnóczyé.) Belső címek tagolják a szöveget, számozás, vázlatolás, pontokba foglalás, nyilvánvaló szerzői utasítások („T a kikötés szerint nem érzi a tekintetet.”) figyelmeztetnek a forgatókönyvjellegre. A megrázó erejű filozofikus mondatokat technikai fogássá téve negálja a szerző az olvasás szintjén:

„Amikor minden külső érzékelés – állati, emberi, isteni – megszűnik, az önérzékelés továbbra is fennmarad.

A nemlét keresése a külső érzékelés előli menekülés révén meghiúsul, mert az önérzékelés elkerülhetetlen.

A fentieknek igazságértéke nincsen, mindössze szerkezeti és dramaturgiai fogásnak tekintendő.”

A szöveg végén pedig, a jegyzetek 11. pontjánál olvasható „bolondos javaslatok”-nál végképp elvesztjük a szövegfolytonosságot. Beckett írása forgatókönyv tehát, mi azonban – a hetvenes évek Hajnóczyjával együtt – mégiscsak írott szöveggént szembesülünk vele. (És mikor aztán megnézzük *Buster Keaton* filmjét – az valami más.) Mitől lesz a „Film” olvasmányként is hatásos? Egyrészt, mert jó „werk”-ként lehetővé teszi (és arra is készíti), hogy pontosan elképzeljük, látványra tegyük át a leírtakat. Másrészt, főleg az azóta kialakult (Hajnóczy számára pedig tehetsége okán korán megérett) posztmodern olvasási szokások miatt – nem idegen tőlünk az efféle bonyolult és szikár, erősen megvágott szövegvilág sem. Olvastunk mi már azóta ennél cudarabbat is! Vagyis: érthető és beleélő olvasójává válhatunk a „Film”-nek mint írott szövegnek is.

Állítsuk hát párhuzamba a két szöveget! „A szertartás”, „szoros olvasását” korábban elvégeztük; olvasatunkban már elhelyeztünk Beckett-szövegvonatkozásokat. Most, a drámaíró forgatókönyvét olvasva, részletesebben eredünk a párhuzamok nyomába.

A légkör mindkét olvasmány esetében valószínűtlen és szorongató. „A film légköre komikus és valószerűtlen” – írja Beckett jegyzeteiben, majd hozzáteszi: „Mozgásával T minduntalan nevetésre ingereljen.” Ha ez is Beckett szándéka, és a filmen ez a groteskség valósul is majd meg Buster Keaton rezzenéstelen, fa-arcú („cölöparcú” – a jelző ismét csak Hajnóczytól való (16)) előadásában – az olvasó aligha tud derülni.

Ahol a fent idézett mondatok elhangozhatnak az „Esse est percipi” alcím alatt, és ahol T-vel együtt mi is üldözöttnek érezhetjük magunkat – aligha támad komikum-érzetünk. Az öreg házaspár és a virágárusnő jelene, elképzelt leírhatatlan arckifejezésük a szorongás múlhatatlan érzését varázsolja Beckett színpadára:

„A férfi lecsapva csiptetőjét, ismét megfordul, hogy utánanézzon T-nek. Felesége megérzi SZ tekintetét, és szeméhez emelve lornyóját, megfordul, hogy megnézzze. Könyökével megböki férjét, aki feléje fordul, visszahelyezve csiptetőjét, tekintével követi felesége pillantását, aztán leveszi csiptetőjét, és SZ-re néz. Miközben mindketten SZ-re bámulnak, arcukat fokozatosan betölti ugyanaz a kifejezés, mely majd a lépcsőjelenetben a virágárusnő, a film végén pedig T arckifejezése lesz, és amely csakis a fürkésző tekintet okozta gyötrelme kifejezésekként írható le. A majom közönyösen bámul úrnője arcába.” A sarokba szorítási jelenet s a beálló halál végül aligha tűri meg képzeletünkben a

komikum levegőjét. Minek tudjuk be hát a szerzői instrukciót? Talán abban keressük a magyarázatot, amit *Kafka* század eleji novella-felolvasásairól hallottunk: bizalmas baráti köre, akiknek bemutatta munkáit, kacagott a hallottakon. *Csehov* pedig, pár évvel korábban, komédiának szánta fájdalmas-bús, töprengő színműveit. Minden az intenciótól függ? Ez esetben a filmes-filmszínészi megvalósítástól? Hajnóczy novellájának világa úgy valószínűtlen, hogy mágikus és szimbolikus egyszersmind. Szürreális, ha tetszik, templomban felröppenő sirályával; szorongató a vén banyával, az állóképbe dermedt futó fiúval és a megmagyarázhatatlan árnyékkal.

Mindkét „film”: néma. Emberi beszéd

nem hangzik fel, az egy „Psszt!” felkiáltást leszámítva a Beckett-forgatókönyvben sem. Hogy aztán a háttérbe a) teljes némaságot; b) a cselekményből következő reális hangokat; c) valamifajta aláfestő zenét képzeljünk el – az ránk van bízva.

Beckett-nél az időpont és a hely jóval konkrétabban adott.

1929 körül járunk, a

fényképek közül a 6. és a 7. egyértelműen utal a világháborúra mint a hős sorsának beteljesítőjére. (Ugyanakkor nagyban leegyszerűsítően a Beckett-szöveg jelentéstartományát, ha „csak” a háborús sors-tragédiát olvasnánk ki belőle. Épp filozófiai tartalmaitól fosztanánk meg ezáltal a szöveget.) A helyszín Beckett-nél egy nagyváros gyárnegyede, kora reggel van, az utca tele munkába sietőkkel. Mégsem tudjuk ezt a nyüzsgő jelenetet valószínűsnek elképzelni: kimerevített, szürreális montázs inkább az állandó „percipi” és „percipere” állapotába illeszkedő figuráival. A főhős ezen a mozgalmas háttéren tűnik fel: külsejéről, ruhájáról, mozgásáról, tartásáról stb. folyamatos jelzéseket kapunk. (Arcát kivé-

Beckett-nél teljes történetet, pontosabban egy emberi út utolsó stációit követhetjük nyomon több képben, miközben a fényképeken egy sors tragédiája körvonalazódik előttünk. Események lenyomatáival, emlékekkel szembesülünk, lélektani, gondolati következmények részeseivé válunk. Hajnóczy-nál minden sokkal homályosabb, ha tetszik, líraibb, költőibb. A fényképek által meg elevenedő sors sokkal kevésbé konkretizálható/állítható össze.

ve, melyet a legutolsó drámai jelenetig nem láthatunk. Hogy a férfi szemén fekete kötés van, arról is csak a szoba-jelenet végén értesülünk, mikor a karosszékből leve-szi kalapját, s hátulról láthatjuk gyér hajú koponyáját.) Mindez nincs meg Hajnó-czynál. A templomszolgának és az as-szonynak csak a cselekvéseit látjuk, a vén-asszonyt és a fiút is csak 1–1 képsorban. Külső leírás, kommentár nincs. A nő arcta-lan marad, holott több fényképen nézi ré-gőbbi énjét, tükörben pedig – 14-szer is! – saját mostani arcát.

Beckettnél teljes történetet, pontosab-ban egy emberi út utolsó stációit követhet-jük nyomon több képben, miközben a fényképeken egy sors tragédiája körvona-lazódik előttünk. Események lenyomatai-val, emlékekkel szembesülünk, lélektani, gondolati következmények részeseivé vá-lunk. Hajnóczynál minden sokkal homá-lyosabb, ha tetszik, líraibb, költőibb. A fényképek által megelevenedő sors sokkal kevésbé konkretizálható/állítható össze.

Hajnóczy írásában a főszereplő nön ki-vül még négy szereplőről olvashatunk. A templomszolga arctalan, figyelmes mun-kálkodás közben a novella kerettörténeté-ben jelenik meg: nyitja és lezárja a történe-tet. Az öregasszony és a fiú három ízben tűnnek fel: kétszer a kerettörténetben, egy-szer a 6. képen látjuk őket meghitt helyzet-ben. Ők a nő múltjának és jelenének is ré-szesei. De még ez sem biztos: kontaktus nem jön létre a főhős és a pár között. Egy férfi szerepel még Hajnóczy elbeszélésé-ben: az 5. képen látjuk, amint együtt mu-tatja őt a fotó a lánnyal. Beckett szövege tele van élőlényekkel. Emberek, állatok sokasodnak a képsorokon, valamennyinek arcát, tekintetét is hangsúlyozottan látjuk, kivéve az egy főszereplőét. Először is a munkába sietők mozgalmas sokasága az utcán, néhány kiemelt epizodistával („két kerékpározó férfi lányokkal”; „konflis, vágatózó lovacska, kocsis állva suhogtatja az ostort”). A következőkben az idős há-zaspárral és a nő karján a kismajommal ta-lálkozunk. Arckifejezésük SZ (a kamera; a Szem) fürkésző pillantása hatására eltör-zul. Ugyanez történik a törekény öregasz-

szonnyal is, aki virágait tálcán nyakába függesztve hozza lefelé az ominózus lép-csőházban, ahová T hazatalálni vél.

Az anya lakása (ez is kérdőjeles, ez is csak „munkahipotézis”; a jegyzetek 9. pontjában hallunk róla, de Beckett egy megjegyzéssel mintegy semmissé is teszi az információt: „Ez nyilvánvalóan nem le-het T szobája. Feltehető, hogy édesanyja szobája, ahol már hosszú évek óta nem járt, és most ideiglenesen beköltözik, hogy gondoskodjék az állatokról, amíg anyja ki-jön a kórházból. Ennek nincs jelentősége a film szempontjából, és nem szükséges tisztázni.”) tele van állatokkal. Egy nagy macska, bizarrul kicsi kutya, papagáj kalit-kában, aranyhal üveggömbben. Percipiáló tekintetek. Isten figyelő képmása a falon egy igénytelen olajnyomaton. Utolsóként pedig a végre szemből is megpillantott fér-fi tekintete, illetve ugyanő – SZ-ként, vizs-gáló, üldöző Szemként, T szemszögéből láttatva. Ugyanaz az arc két arckifejezés-sel. (Megjegyzés: „öregasszony”, láttuk, Hajnóczynál is szerepel; „Isten” helyett pedig „Isten háza”, de mindkettő egészen más előjellel, asszociációs körrel.)

Beckettnél több helyszínt látunk, három képsorban kapjuk az eseményeket. Az első 8 perc az utcán játszódik; utána egy hosz-szabb, 15 perces egység a lépcsőn; végül a leghosszabb – 17 perces – rész a szobában zajlik. Ha fontolóra vesszük a megadott időegységeket, valószínűleg sokallani fog-juk őket. Erősen retardált, kényszeresen és kíméletlenül megnyújtott jeleneteket kell elképzelnünk, „a látvány elviselhetőségé-nek határáig” (hogy Hajnóczy „A kéz” cí-mű, szintén valószínűleg forgatókönyvnek készült szövegében lévő „szerzői utasí-tást” idézzem). A fényképek aztán termé-szetesen újabb helyszíneket idéznek fel.

Hajnóczynál egy „kint” és egy „bent” van: az utca a templomkapu előtt és oda-bent a templom homálya, az oltár, az osz-lop kőlapja; továbbá itt is a képek felidéz-te helyszínek. Szűkebb is, a 7. kép szélfút-ta vize, hegyei, a novellakeretbe átröppenő sirálya által tágabb is Hajnóczy téri világa. Szobabelső/templombelső: a két legfonto-sabb téregység zárt, hermetikusan rejtett

terület. De ez is csak látszat. SZ végül is bejut T után a biztonságosnak hitt szobába. Az asszony pedig, a szertartást elvégezve, elhagyja a templomot; a kaput a szolga Kafka órára emlékeztető módon csukja be.

Rokonítja a két szöveget az elalvás/álmotívumának megjelenése is. T végül, kínzó emlékeit – múltját – megsemmisíteni vélvén, elalszik, hogy aztán SZ tekintete áttörje az álmot szövetét és végezen vele. A „Szerartás”-ban a (keretbeli vonatkozásai miatt) talán legfontosabb 6. képben (öregasszony, fiú) kap szerepet az álmot: a vénasszony az alvó fiú fölé hajol.

És végül: mennyire értelmezi a két szöveg önmagát, mennyire „beszél ki” a narrátor az adott szövegből? Hajnóczynál aligha: az ő szokása amúgy is, hogy magára hagyja olvasóját, nem ad kalauzt, „lélekvezetőt” cudar írásaihoz. Beckett műve filmforgatókönyv, és mint ilyen – természetesen – „eligazít”. Mint írtuk, Beckett története jóval érthetőbb; egyáltalán: van történet, kialakul egy sors a képek háttérében. Hajnóczynál a hézagok csak nagy erőfeszítéssel és erős olvasói beavatkozással pótolhatók. Beckett írásműve filozófiai alapvetéssel indít: „Esse est percipi”, ami annyit tesz: „Létezni annyi, mint érzékelni”. És bár a szöveg harmadik mondata mintegy technikai utasítássá degradálja s ezzel megszüntetni látszik a filozofikumot, a „Film” egésze mégis a tudat megketőződésének kínzó problémájáról, az önmagára irányuló rettenetes, csillapíthatatlan gyielemlről szól. Egy „egyenest labi-

rintusról”, melyből nincs menekvés.

A Beckett-szöveg végére csapdába kerülünk a hőssel együtt; Hajnóczy asszonya talán feloldozást talált a maga szertartásában.

Jegyzet

(1) Veress Miklós, a Mozgó Világ akkori szerkesztője idézi fel az emléket Szerdahelyi Zoltán interjúkötetében. (Sz. Z. [1995]: *Beszélgések Hajnóczy Péterről*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 45–46.

(2) Uo. 104–105.

(3) Uo. 10.

(4) Uo. 137.

(5) Szerdahelyi Zoltán doktori értekezése. Szeged, (1988) (Témavezető: Ilia Mihály) 39.

(6) Grabócz Mária (1983): A szertartás. Zenemű egy Hajnóczy-novellára. *Mozgó Világ*, 2.

(7) Gáll István (szerk., 1968): *Naponta más (Fiatal prózáirók antológiája)*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

(8) *A francia „új regény”*. Vál. és jegyz. Konrád György. Európa Könyvkiadó. Budapest. (1967)

(9) *Üvöltés. Vallomások a beat-nemzedékről*. Szerkesztette Sükösd Mihály. Európa Könyvkiadó, Budapest. (1967)

(10) Szabolcsi Miklós (1981): *A neoavantgarde*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

(11) Szabolcsi Miklós (1971): *Jel és kiáltás (Az avantgárd és a neoavantgárd kérdéseiről)*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

(12) *HPÖM*, 212–218.

(13) Dobai Péter (1977): Honvágy a bátorságra, az odaadásra és az igazságra. Hajnóczy Péter. *Valóság*, 11. 89–90.

(14) *HPÖM*, 658.

(15) Szegedy-Maszák Mihály (1994): *Ottlik Géza*. Kalligram, Pozsony. 93.

(16) *HPÖM*, 175.

Cserjés Katalin

Modern Magyar Tanszék, SZTE

Tény-kép

Dokumentumfilmek a 2005-ös Magyar Filmszemlén

Egy dokumentumfilm, vagy annak akár csak egy részlete bármelyik tantárgy oktatásakor segítségül hívható. Lehet a közvetett szemléltetés, a motiválás eszköze, szolgálhatja a tananyag elmélyítését, komplexebb módon való megközelítését.

Nemcsak ismeretterjesztő dokumentumfilmek illeszthetők be a tanmenetbe, hanem ezek mellett egy sor más, nem közvetlenül ismeretek átadását szolgáló műfaj segítheti tanár és diák munkáját. Ezt a szempontot – az iskolai oktatásban való felhasználhatóságot – gyielembbe véve

vesszük szemügyre a 36. Magyar Film-szemle nem fikciós alkotásait.

A mezőny két filmje (*Kocsis Tibor* 'Új Eldorádó' és *Papp Gábor Zsigmond* 'Az ügynök élete') már előzőleg közbeszéd tárgya volt és mozi-forgalmazásba is került. Ez egyáltalán nem általános jelenség a mai magyar dokumentumfilm-gyártásban, így nagy sikerként könyvelhető el. Nagy előre-lépésnek tekinthető, hogy a Filmszemlén immár két éve külön napokon futnak a nem fikciós alkotások, így nem fenyegeti őket az a veszély, hogy a játékfilmek árnyékába kerülnek. Ennek a rendszernek a hatását mutatja az idei kiemelkedően magas néző-szám is. A nevezett filmek száma is rekordot döntött, kétszázhet alkotásból az előzsűri negyvenkettőt engedett tovább a szemlére. Ezeknek az adatoknak a tükrében úgy gondolhatnánk, hogy a magyar dokumentumfilm virágkorát éli, vagy legalábbis felfelé ívelő ágban van. Azonban a szakmabeliek elkeseredett nyilatkozatait és az alkotások zömének minőségét megvizsgálva, úgy tűnik, ez mégis így.

A magyar dokumentumfilm eddig két nagyobb felfutási periódust élt meg. Először a hatvanas-hetvenes években virágzott, amikor formailag magas színvonalú, stílusosan sokszínű és tematikailag újszerű alkotások születtek. Másodszor a rendszerváltáskor nőtt meg az érdeklődés a műfaj iránt. Ekkor a tematika került az első helyre, a dokumentumfilm tabutémák döntögetésével vált sikeressé. Mára azonban, úgy tűnik, a témák elkoptak, a formáról pedig már régen elfeledkeztek az alkotók. Természetesen a filmek mögött gyártási-finanszírozási problémák is állnak. *Sára Sándor*, az idei zsűri elnöke pedig az alkotóműhelyek meglétét hiányolta. A legtöbbször emlegetett gond az, hogy az elkészült alkotások a Filmszemle után gyakorlatilag láthatatlanná válnak. Néha egy-egy televízió levetíti őket az éjszakai műsor-sávban, de hatásukat nem tudják kifejezni. „A dokumentumfilm a moziban már nem, a tévékben még nem talált igazi helyet magának.” (*Varga*, 2004)

Az idei szemle mezőnye is inkább a fenti problémákat támasztotta alá. Bár a szín-

vonat nem volt rossz, kiemelkedően jó alkotásokkal idén nem igazán találkozhatunk. Azonban még a szakmailag közepesnek tekinthető filmek között is számos olyan akad, amelyik témájánál, megközelítésmódjánál vagy valamely egyéb jellemzőjénél fogva az oktatásban kiválóan alkalmazható.

A szociográfiai, néprajzi és antropológiai kategória filmjei nagyon változatos képet mutattak, tematikai és stílári szempontból egyaránt. Hibáktól nem mentes, de nagyon szép alkotással jelentkezett a mindössze huszonkét éves *Csik Juci*. 'Tollas' című művében egy orosházi cigánytelepre kalauzol el bennünket, ahol a lakók legnagyobb része tollfosztással foglalkozik. Bemutatja az ott élők nyomorúságos helyzetét, néhány szereplőt közelebbről is megismerhetünk. A narrátorhang pedig adatokkal támasztja alá a munkanélküliséget, a nincstelenséget mértékét. A tollfostásról készült álomszerű jelenetek *Alekszandr Petrovic* 'Találkoztam boldog cigányokkal' is című alkotásának stílusában készültek (a film egyébként meg is jelenik a 'Tollas'-ban). Ezeket a gyönyörű képeket ellenpontozzák a telep lakóival készült riportok, melyekben tizenéves lányokat is hallhatunk, amint ennek a munkának kímeletlenségéről és egészségre ártalmas voltáról beszélnek. Ők azonban mégis folytatják ezt a tevékenységet, mert más lehetőségük nincs. Csik Juci műve a téma súlya ellenére nem válik patetikussá, sőt még a humor is megjelenik benne. Sablonoktól mentesen, egyedi nézőpontból, őszinte odafigyeléssel mutatja be szereplőit. A szerző a Fekete Doboz Roma Médiaiskolából került ki; érdemes az iskola többi tanulója által készített filmekre is odafigyelni.

Tölgyesi Ágnes 'Az álmot meg nem álmodni úgysem tudod...' című filmje egy szintiszta cigány kisfalu három évét követi nyomon. Izgalmas látletele ez a mű egy olyan kisközösség életének, amelyben ugyan megálmodják az álmokat, de nem tudják azokat megvalósítani. A film középpontjában nem a cigány identitás áll, hanem a falu fejlődése érdekében tett kez-

deményezések sora. Sokan próbálnak tenni valamit az előrehaladás érdekében, de egyrészt az állami gépezet, mely nem lát el ilyen messzire, másrészt a közösségen belüli konfliktusok, intrikák több rokonszenves ötletet meghíúsítanak, a haladás érdekében tett erőfeszítést semmissé tesznek. Talán nem túlzás az egész ország helyzetének kicsinyített mását is fölfedezni Tölgyesi filmjében.

Iskolások, de felnőttek számára is példértékű *Moharos Attila* 'Székelyföldi szolgasorsok' című művének főhősei. A magával ragadó és egyben megrendítő alkotás négy, a szülőktől elhagyott testvér

mutat be. Egy lány és bátyja nevelőszülőkhöz kerülnek. A két legidősebb fiú azonban nem ilyen szerencsés, ők cselédnek állnak, hogy biztosítani tudják megélhetésüket. Visszaemlékezésekből megismerjük, hogy miképpen működött néhány generációval korábban a székelyföldi szolgaság. Ezután elképedve tapasztaljuk, hogy ez a hagyomány tovább él, többen ma is szolgasorban élnek a gyerekkorukat. A rendező jó érzékkel

beszélteti hőseit és mutatja be mindennapi munkájukat. Levente, az egyik testvér, csodálatos, számunkra mesebelinek tűnő dialektusban tárja elénk érzéseit és terveit. Egyszerű és tiszta gondolatai, kitarása, testvérei iránt való önzetlensége már-már hihetetlen a mai ember számára. A néző nem szánja, sajnálja, hanem tiszteli ezeket a gyerekeket. *Körtési Béla* operatőr tiszta képei, a tágas külső terek, végtelenombok, mezők aláhúzzák a fiúk természetétől fakadó tisztaságát. Ugyanakkor sajnos nem teljesen egységes a film képi világa,

akadnak benne zavaróan kimódolt, feleslegesen „túlkomponált” beállítások. De még ezeknek sem sikerül kivonnia a nézőt az alkotás letaglózó hatása alól. A két nagyobb fiú a film végére lassan felnő, szebb jövőről álmodozik, és mi, nézők csak reménykedhetünk a vetítőtől kilépve, hogy teljesülnek vágyaik, s az utolsó képek derűje sem ellensúlyozza azt a szomorúságot, amelyet már soha semmi nem fog tudni kitörölni a tekintetükből.

Szintén Erdély a helyszíne Kocsis Tibor már korábban is említett, nagysikerű 'Új Eldorádó' című dokumentumfilmjének,

A kollektív emlékezésben nemcsak a társadalomra, a történelmi eseményekre, hanem egymásra is reflektálnak az alanyok. Erre példa Papp Gábor Zsigmond egyedi hangulatú alkotása, a 'Hamvazószerda', amely a Budapesti Műegyetem tanárainak és diákjainak németországi kitelepítéséről szól. A film négy ember visszaemlékezéseiből áll össze. A kitelepített diákok egyik része Breslauba, másik része Drezdába kerül, ahol 1945. február 13-áról 14-ére virradó éjjel, Hamvazószerdán tanúi lesznek a város bombázásának. Papp Gábor filmje egy különös sorsú értelmiségi réteg szemszögéből mutatja be az adott történelmi tragédiát.

nek, de témája egészen más. Környezetvédő-, zöld-dokumentumfilmmel van dolgunk. Kocsis a tiszai ciánmérgezésről kezdett filmet forgatni, eközben jutott el Verespatakra, és a kész mű már az azóta (jórészt a filmnek köszönhetően) nagy nyilvánosságot kapott készülő aranybánya ügyét tárgyalja. A rendező a filmet mint médiumot felhasználva hallatta a hangját, és kívánta felhívni a figyelmet az aggályokra okot adó beruházásra. A technikailag tökéletesen

kivitelezett, filmnyelven megszólaló 'Új Eldorádó' már több nemzetközi fesztiválon sikert aratott, és méltán érdemelte ki a Filmszemle dokumentumfilmes fődíját is. A szerző kiválóan adagolja az információkat, filmje feszes, dramaturgiailag jól szerkesztett.

A portré-, riport- és interjúfilmek sokszor nem tudták elkerülni a „beszélő fejek” csapdáját. Ez a módszer azonban csak akkor működik, ha az alany és a téma igazán lebilincselő. Az idei Filmszemlén nem találhattunk erre példát. Másféle

módszerrel készültek azonban kiemelkedő portréfilmek.

Kedves alkotás *Czétényi Csilla* és *Nagy-Bozsoky József* „Az utolsó kántortanító” című filmje. A dokumentumfilm-készítők nagy része a világ visszaszólóit választja témaként. Az élet szépségei mellett a legtöbben gyors léptekkel elsietnek. Ha valaki mégis felfedez egy-egy rejtőző értéket, akkor csodálatos dolgok jelenhetnek meg a vásznon. „Az utolsó kántortanító” alkotói rendelkeztek azzal az érzékenységgel, hogy meglássanak egy ilyen nem hívalkodó, de szépségeket felkínáló történetet. Filmjükben nem egy átfogó, nagyobb témát kísérelnek meg több oldalról bemutatni, hanem egy ember sorsán keresztül ábrázolják az őt körülvevő közösség karakterisztikáját: megidéződik a történelem, majd végül a részletekből kiindulva, az élet egészére ismerhetünk rá. Megjelenik a múlt és a jelen, valamint ezekkel együtt a közelgő elmúlás, miközben folyamatosan jelen van a folytatás is, a reményre okot adó jövő, a következő generáció, amelyik átveszi majd a stafétát. Az utolsó kántortanítót *Seréndi Istvánnak* hívják és immáron kilencvenhat éves. Falujában több emberöltőn keresztül meghatározó személyiség volt, a közösség centruma. Már a mostani nagyanyákat és nagyapákat is ő tanította mindenre. A helyi iskola egyetlen osztályában az elsőstől a nyolcadikosig mindenféle korosztály együtt tanult. Ilyen összevont osztály tanítására kevesen vállalkoztak. István bácsi nyugdíjba menetele után már senkit nem találtak a helyére, így az öregúr jelenleg az üres iskolaépületben lakik, nem tudott elszakadni ettől a helytől. Felesége régen meghalt, ő mégis egyedül. A közeli gyermekotthon egyik lakójával kölcsönösen segítik egymást, pótunoka-pótnagyszülő kapcsolat alakult ki közöttük. A film lírai passzázsokkal és szívből jövő visszaemlékezésekkel mutatja be a volt iskolavezető alakját. A faluban mindenki őszinte tisztelettel és szeretettel beszél róla. Egy elhivatott, szigorú, de mélyen érző Tanító (így, nagybetűvel) figurája bontakozik ki a szemünk előtt. Élete vége felé közeledve úgy érezheti, nem távo-

zik majd nyomtalanul. Több generáción keresztül adta át gyermekeknek és idősebbeknek tudását, szeretetét. Nemcsak oktató, hanem nevelt, közösséget formált és ahol tudott, segített. Szépségén keresztül a történet közvetetten mégiscsak rámutat a mai világ hátulütőire is. Hiszen közösségeinkből hiányoznak a hasonló emberek, sőt gyakran már közösségekről sem beszélhetünk...

Az ismeretterjesztő kategóriában találkozhattunk az „Angelo mester fotografál” című alkotással. *Sólyom András* játék- és dokumentumfilm-rendező ezúttal egy művészi életutat mutat be: a magyar fotóművészet különleges és izgalmas személyiségével, *Angelo mesterrel* ismerteti meg a közönséget. Nem a művész életrajzára, hanem személyiségére és elsősorban az ezzel szorosan összefonódó művészi életútra koncentrál. Arra, hogy miként jut el valaki egyik stílustól egy vele teljes egészében ellentétesig, „a piktorealizmustól az absztraktig”. Az izgalmas szellemi útvonal mellett különleges fotográfiai technikákba is bepillantást nyerhetünk. A gyönyörűen fényképezett dokumentumfilm egyes alkotások kiemelésével és elemzésével nyújt érdekes pályaképet.

Hasonló témát tárgyal *Radó Gyula* „Fény-kép” című alkotása is. A film *Moholy-Nagy Lászlóra*, a 20. század kiemelkedő művészeire emlékezve nemcsak művészetelméleti kalauz, hanem egy művészipoétika bemutatása is. Az alkotás látványosan a mélyebb értelmekig hatol, de egyben megmarad a fényfestés technikájának kialakulását elmesélő dokumentumfilmnél. Időtartalma (36 perc) és iskolás stílusa mindenképpen a tantermi órák diákjait célozza meg. Remekül hasznosítható a 20. század művészetének bemutatásával kapcsolatos beszélgetések során. Radó elidőzik a fény mint esztétikai és konstrukciós elv bemutatásánál. „A fénnel való festés a térben” – mondja Moholy ars poétikájában, aki az optikai teremtmény mibenlétét és határait kutatva érezte, hogy egyvalami rendkívüli forma- és téralkotó képességgel bír, és ez a valami nem más, mint a mozgó fény. Moholy Nagy László összetett stílu-

sa és gondolkodása miatt a film pedagógiailag nemcsak remek művészetelméleti utazás (a film ötletesen interpretálja Moholy alkotásait), hanem bevezetőként használható filmesztétikai kurzusokhoz is. A „Fény-kép” írásos ajánlásában a következőket olvashatjuk: „Ez a film egy szenvedélyes tanár, egy megszállottan kísérletező művész, egy játékos ember gondolkodásmódjának, szellemi életútjának története a festéktől a fényig.” Radó Gyula ezt az utazást kívánja érzékeltetni, tömör, határozott, néhol sajnos hiányos módon. Indokolt volna például egy életrajzi bevezető, amellyel a rendező adós marad. Ennek ellenére Radó munkája igényes stílusú, élvezetes és fontos alkotás. Az „Angelo mester fotografál”, illetve az utóbb tárgyalt mű is hasznos lehet a rajz vagy a mozgókép- és médiaismeret oktatásában.

Bár az ismeretterjesztő filmek között szerepelt, témája miatt mégis inkább átkötést jelent a történelmi kategóriába a moziban is vetített „Az ügynök élete” című film, amelyben az alkotó, Papp Gábor Zsigmond a magyar kommunista rendszer árnyékembereit ábrázolja abszurd stílusban. Filmje egy fiktív illusztrációból és a Belügyminisztérium titkosított oktatófilmjeiből áll össze. Annak ellenére, hogy modernkori forrásokból dolgozik, munkája nem lesz tanulmányoszerű, hanem a mostanság Kelet-Európában élő ügynökmúlt-kutatás divatját idézi meg, vagyis nem történelmi dokumentarizmussal közelít témájához, hanem ismeretterjesztő módon. Hiányosságai ellenére reprezentálja – még ha abszurdan is – a rendszerváltás előtti korszak paranoiás ideológiáját. A tolvajnyelv használata populáris fogás, amely kissé hatásvadásszá alakítja a filmet, bízva a nagyobb nézőközönségben. A száraz tényanyagokat fogyasztható formában közli, ezért érdekes illusztrációja lehet egy gimnáziumi történelemóra tananyagának, amely a kommunista Magyarország államhatalmi rendszereinek működését vizsgálja.

A ténylegesen történelmi dokumentumfilmként szereplő alkotások közül több is alkalmazható az oktatás során. A történelem vizsgálata az elemzett korszak auten-

tikus forrásainak felhasználásával és kiértékelésével a leghitelesebb. A történelmi összefüggések, korszak-ideológiák és társadalmi rekonstrukciók gerincét adja a források megfelelő ismerete és ismertetése. Az újkor autentikus forrásai a memoárok, diáriumok, autobiográfiák stb. voltak, míg a modernkorban a rádió és napilapok mellett a film is a történelem autentikus forrásává vált.

A jó történelmi dokumentumfilm első feladata, hogy megfelelő alanyt/alanyokat találjon. Az emlékező (egyén) biztosítja a történelmi múlt és a jelen közti átmenetet. A visszaemlékező véleménye a múlt eseményeivel kapcsolatban változhat, reflektálva ezzel a kortárs gondolkodásra is. Egy múltbéli bűn súlyosbodhat vagy enyhülhet az idők során, attól függően, hogy elkövetője az emlékezéskor milyen érzést társít hozzá. (Udvarnoky, 2004)

A 20. század történelmét több nemzet kollektív meghurcolása, kultúrájának elvesztése is jellemezte. Hiánypótló *Varga Ágota* „A leszármazottak” című történelmi portréfilmje. Egyéni, autentikus emlékezésben mutatkozik a *Horthy*-rendszer ideológiája. *Endre Zsigmond* nosztalgikusan idézi fel nagyapját és édesapját, aki a magyar zsidóság deportálásának egyik felelőse volt. Zsigmond bácsi elbeszéléséből tanulmányos képet kaphatunk annak az ideológiának a születéséről, amely a II. világháború idején több millió ember életét követelte. Ez a gondolkodás mind a mai napig él a magyar köztudatban. *Endre Zsigmond* csak a „szépet” és a „dicsőt” meséli el édesapjáról, újságcikkkel igazolva. Az idős férfi nem titkolja nacionalista-antiszemita meggyőződését, apja gondolkodását feltétel nélkül elfogadja. *Varga Ágota* stílusa megdöbbentő: ahogy engedi beszélni riportalanyát családjáról és személyes gyermekkori élményeiről; közel viszi nézőjét az egyénhez, hogy aztán később hirtelen elszakítsa tőle. *Endre Zsigmond* tagadja a holokausztot, de konkrétan nem tudja megindokolni, miért. A rendező nő alanya ideológiájának következményeit is bemutatja. Zsigmond bácsi fia és lánya Argentínában élnek, és nem osztják édesap-

juk nézeteit. Mindkettőjük apjuk akaratával ellentétesen rendezte be életét. Varga Ágota filmje sok olyan iskolai beszélgetésnek témájául szolgálhat, amely a 20. századi gyűlölet ideológiáinak gyökereiről szól. Endre Zsigmondot olyan gondolkodás sodorta száműzetésbe, majd végül magányba, amelyről konkrét emlékei nincsenek, csupán apja múltból jelenig hangzó, „parancsoló”, katonásan merev, hamis hangja maradt rá.

A 20. század európai történelmének másfajta „büne” a passzív népességvilágosság. Nevezetesen, hogy a különböző diktatúrákban az államhatalom közreműködésével rengeteg etnikum és kultúra korcsosult, vagy tűnt el az európai térképről. A kortárs tudományokban az erről szóló diskurzus hiányos, ezért is fontos Balog Gábor és Hajdú Farkas Zoltán „Az árulásról” című filmje, amely a 20. század egyik keveset említett fekete foltjáról, az erdélyi szászok tragédiájáról szól. A II. világháború utáni diktatúrák terrorjai miatt több százezren válassztották a kivándorlást. Egy egész nép indult nyugatnak és költözött vissza Németországba. Ezzel véget ért az erdélyi szászok több évszázados történelme. Balog Gábor dokumentumfilmje a kollektív és az individuális árulást vizsgálja. „Az árulásról” nemcsak a múlt felidézése, az élmények dokumentálása és az egyének szembeállítása, hanem konkrét üzenet a mai posztársadalomnak. A film szereplője két erdélyi szász író, Hans Bergel és Eginald Schlattner, akik elbeszéléseik segítségével elevenítik fel a történelmet. Az erdélyi szászok exodusát nem tartják árulásnak, mert úgy gondolják, hogy a diktatúrák szorításában az egyént kell menteni, a szülőföld a lélekben él tovább. A film második felében a történelmi

tömegből kiemelkedik a két író alakja. Bergel egy novellájában szimbolikusan a rendszert kritizálja, emiatt kényszermunkát és börtönt kap. Árulója barátja és író-társa, Schlattner, aki így szeretett volna szabadulni a börtönből. A történetek után Schlattner lelkész lesz, Bergel amnesztiával szabadul. Balogék filmje az éthosz halálának, a széthullásnak egy változatát meséli el. A két író olyan sajátos történelmi helyzetének feltérképezése a mű, amelyben népüket, közösségüket, erkölceiket és családjukat veszítik el. Schlattner nemcsak barátait, de saját magát is elárulja. Árulásának oka az a diktatúra által okozott elidegenülés, amely megoldhatatlan egyenleteiben és a börtön fehér falában maradt meg számára.

A jó történelmi dokumentumfilm első feladata, hogy megfelelő alanyt/alanyokat találjon. Az emlékező (egyén) biztosítja a történelmi múlt és a jelen közti átmenetet. A visszaemlékező véleménye a múlt eseményeivel kapcsolatban változhat, reflektálva ezzel a kortárs gondolkodásra is. Egy múltbéli bűn súlyosbodhat vagy enyhülhet az idők során, attól függően, hogy elkövetője az emlékezőskor milyen érzést társít hozzá.

A film nem kíván ítélni, 87 percen keresztül egyszer sem mondják ki a szász nép nevét, úgy beszélnek róla, mint egy eltűnt, felmorzsoltnak etnikumról. Az írók elbeszélésükben egymást sem említik név szerint. Az epilógusban Bergel az árulást a 20. századi társadalom gyermekének nevezi, amely nem bűn, hanem

megengedett forma. Komor és lehangoló képet fest korunkról: „Perverz korban élünk, amelyet a kérdésfeltevések, a relativitás és a pszichologizálás pervertálnak.” Schlattner viszont azt mondja: „Nincs olyan hely a világon – még a diktatúrákban se –, ahol nincs nevetés. A nevetés az angyalok ajándéka.”

A kollektív emlékezésben nemcsak a társadalomra, a történelmi eseményekre, hanem egymásra is reflektálnak az alanyok. Erre példa Papp Gábor Zsigmond egyedi hangulatú alkotása, a „Hamvazószerda”, amely a Budapesti Műegyetem tanárainak és diákjainak németországi kitelepítéséről szól. A film négy ember visszaemlékezéseiből áll össze. A kitelepített di-

ások egyik része Breslauba, másik része Drezdába kerül, ahol 1945. február 13-áról 14-ére virradó éjjel, Hamvazószerdán tanúi lesznek a város bombázásának. Papp Gábor filmje egy különös sorsú értelmiségi réteg szémszögéből mutatja be az adott történelmi tragédiát. A rendező főleg az individuumokra koncentrál. A múltidézés borzalmas tragédia képeit eleveníti fel, de aztán érdekes fordulatot vesz a film. A diákokat bajor falvakba telepítik, az itteni élmények pedig már sokkal vidámabbak, ráadásul a szereplők mindig humorosan „megússzák” a fenyegető hadifogságot is. Furcsa kontrasztja ez a műnek, amely nem

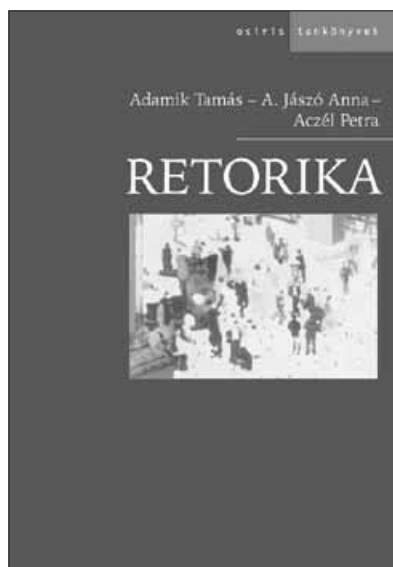
feltétlenül válik a javára. A film a mély, drámai megközelítési mód helyett „könynyedebb” háborús felfogásról tanúskodik, ám ennek ellenére jó kordokumentuma a világháború utolsó időszakának.

Irodalom

Varga Balázs (2004): A dokumentumfilm rendszerváltása – a magyar dokumentumfilm a rendszerváltás után. *Metropolis*, 2.

Udvarnoky Virág (2004): Történelem és emlékezet dokumentumfilmben. *Metropolis*, 2.

Ritter György – Egyed Judit



A Osiris Kiadó könyveiből

Modernizáció tollvonással

A magyarországi felvilágosult abszolutizmus egyik legsikerültebb intézkedése nyomán szinte egyik napról a másikra kezdte meg működését a nagyszombati egyetemen az orvostudományi kar.

Az évszázadokon át az universitást is nélkülöző, majd csaknem 150 éven át csonka egyetemmel rendelkező magyar oktatási rendszer *Mária Terézia* jóvoltából lényegében átmeneti nehézségek nélkül, szinte azonnal európai színvonalú orvoscézzel gazdagodott. A *Gerhard van Swieten* által levezényelt, azóta is kivételesen gördülékenynek tűnő modernizáció a példa arra, hogy megfelelő szakemberek kiválasztásával, a pénzügyi források – legalább elfogadható mértékű – biztosításával, valamint azzal, hogy a szakmai kérdésekbe a politika nem avatkozik be, érvényesülhet egy-egy korszerű törekvés.

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum által gondozott „Mesterek és tanítványok” című sorozat keretében, *Schultheisz Emil* tollából megjelent kötet ezt a nevelés- és tudománytörténeti szempontból egyaránt jeles lépést elemzi. A szerző a nagyszombati orvosi kar első professzorai biográfiájának révén nemcsak az érintett tanárok életét, tudományos ténykedését vázolja fel, hanem a korszak vonatkozó, sok tekintetben méltatlanul elfeledett vagy lekicsinyelt képzési rendszerének általános jellemzőit is sorra veszi. Így az első fejezetben arról a magániskolai orvoscépzési formáról olvashatunk, amelynek viszonylagos elterjedtsége révén a hazai orvosjelöltek felkészülten indulhattak tanulmányaik folytatására a külföldi egyetemekre. Az orvostörténész elsősorban az európai hírű szakember, *Moller Károly Ottó* besztecerbányai tanfolyamának, az úgynevezett Academia Mollerianának a példáján mutatja be, miként válhatott a város és a régió szellemi életének meghatározó központjává egy pregraduális orvoscépző kezdeményezés. A járványügyi orvosként, gyógyszerészként, többek között balneológiával foglalkozó laboratóriumi kutatóként, tanárként és Besztecerbánya szenátoraként, bírójaként egyaránt kiemelkedő jelentőségű Moller méltán vívta ki nemcsak közvetlen polgártársai elismerését, de *Bél Mátyás*, vagy az orvostudomány akkori fővárosának számító Halle tudósainak az érdeklődését is. Molleréhez hasonló intézményt működtetett szintén a Felvidéken, Késmárkon *Fischer Dániel*, de eperjesi és nagyszombati magánoktatásról is maradtak fenn források.

A 18. század eleji, a tudományát a pietizmus szellemében, tehát a vallásosságtól nem elszakadva, de egyre szakszerűbben, egyre szekulárisabban művelő medicina hazai fejlődését azonban mind inkább gátolta az önálló orvosi kar hiánya. Mária Terézia ezt a hiányt saját praktikus szempontjai alapján érzékelte: nincs elegendő orvos, sebész és gyógyszerész, akik megfelelő mértékben szavatolnák a közjó érdekében dolgozó hasznos állampolgárok egészségét, s így közvetve biztosítanák magát a közjót. A „jezsuiták kváziegyetemének” csúfolt intézmény orvosi karral való kibővítésére – s nem melleleg a bécsi egyetem ugyancsak időszerű modernizálására – Európa legtekintélyesebb tudósának, a hollandiai klinikus *Boerhaave*-nek közvetlen tanítványát, *Gerhard van Swieten* hívta meg. Az 1745-től Bécsben tevékenykedő van Swieten a királynő udvari orvosaként és tanácsosaként, valamint a Birodalom főorvosaként és főkönyvtárosaként valóágos „egészségügyi egyeduralmat” szerzett magának. Az udvari könyvtár (és ezzel a cenzori hivatal) vezetőjeként beengedte Bécsbe a legmodernebb szakkönyveket, a bécsi orvoscépzés a leydeni mintára való újjászervezését levezénylő udvari tanácsosként és főorvosként pedig gondoskodott arról, hogy e munkákat olvassák és alkalmazzák is a következő orvosgenerációk.

Ennek tükrében nem meglepő, hogy van Swieten kitűnő érzékkel választotta ki a nagyszombati egyetem első orvosprofesszorait. Schultheisz Emil rövid életrajzaiból is kiderül, hogy nemzetközi kapcsolatait, szakirodalmi tájékozottsága és szakmai ismeretei nyomán olyan tudósok kerülhettek katedrára, akik az első perctől szavatolták az intézmény nívós működését. Közülük elsőként *Trnka Vencelt* mutatja be a kötet. A bonctan, majd a patológia és a belgyógyászat elismert és közkedvelt tanára Csehországban született, a prágai egyetemen tanult, s kifejezetten van Swietennek köszönhető, hogy két évtizeden át erősítette a hazai orvoscépzés gárdáját. A viszonylag szerény önálló kísérleti, tudományos eredményekkel rendelkező, ugyanakkor széles tájékozottsága nyomán kiváló kompilációkat, tankönyveket író Trnka évtizedekre meghatározta a hazai belgyógyászat gyakorlatát.

Schoretics Mihály a kezdetektől a mai belgyógyászatnak megfelelő részdiszciplína tárgyait adta elő. A pályáját asszisztensként a bécsi katonai kórházban kezdő orvosdoktor fiatalon, nem egészen 30 évesen lett a nagyszombati egyetem munkatársa: széles műveltségének köszönhetően nemcsak orvosprofesszori kinevezéshez jutott, hanem ő lett a filozófiai fakultás igazgatója is. Schultheisz Emil Schoretics mindezidáig csaknem ismeretlen, tanítványok által lejegyzetelt előadásait elemezve arra jut, hogy Schoretics személyében egy teljességre törekvő, alapos, az önállóság megőrzésére mindig nagy hangsúlyt helyező, a jobbára Boerhaave és van Swieten téziseire épülő tananyagot saját tapasztalataival rendszeresen kiegészítő tanár dolgozott Nagyszombatban.

Ugyancsak van Swieten tanítványa volt az élettani tanszék vezetője, *Prandt Ignác Ádám*. A később az általános kórtant, majd a belorvostant is tanító professzor volt egyébként a kar első dékánja. Prandt – Schoreticshez hasonlóan – nagy tudása ellenére biztatni kellett az írásra, s még így is csak igen csekély önálló szakirodalmi munkásságot említhetünk meg a neve mellett. Ennek ellenére munkássága színvonalát jelzi, hogy a krakkói egyetemen – valószínűleg hallgatói jegyzetei alapján – az ő előadásai szerint tanították a gyógyszeriant. Prandt pályája szomorú véget ért: az 1810-es évek elején hirtelen megromlott az egészsége, s ezzel párhuzamosan korábban tartalmas órái, előadásai értéktelenné váltak. A kar ugyan szolidaritást tanúsított iránta és ragaszkodott hozzá, de a hallgatók tömegesen távoztak miatta Pestről és folytatták tanulmányaikat a bécsi egyetemen. A színvonal és a tekintély rohamos csökkenését látva az uralkodó Prandt és a kar akarata ellenére nyugdíjazta a köztisztletnek örvendő tanárt.

Botanika- és kémiaatanárnak *Winterl Jakab József*et nevezte ki van Swieten. Ellentétben egy-két fent említett társával, Winterl gazdag tudományos kutatói és írói munkásságot fejtett ki, amelynek következtében Európa tudós társaságai előtt közzismert volt a neve. Más kérdés, hogy éppen újító szellemű tudományos ténykedésével vívta ki a van Swieten helyébe lépő – és e tekintetben rendkívül járatlannak, konzervatívnak bizonyuló – *Störk* haragját. A súlyos anyagi nehézségek és Störk ellenszenve dacára dolgozó Winterl mindent megtett annak érdekében, hogy a magyar egyetem botanikus kertjének a felszereltsége elérje a bécsi egyetem *Jaquin* által irányított fűvészkertjének a színvonalát. Ebben jelentős előrelépést *II. József* segítségével ért el: a császár kifejezetten Winterl érveire hallgatva rendelte el az akkor már Pesten működő egyetem fűvészkertjének számottevő fejlesztését. A fűvészkerti és laboratóriumi növény- és eszközállomány gyarapítása, valamint a nemzetközi hírnév tudományos tevékenység mellett Winterl Jakab József fontos szolgálatot tett több más szakterület számára is. A magyarországi gyógyvizek és az ásványkincsek felkutatására, felismerésére, analízisére tanította a tisztiorvosokat; javaslatokat tett a közegészségügy intézményi hátterének a megszervezésére; részletes elaborátumban foglalkozott az egyetem belső anomáliáival (vizsgarend, tanárok helyzete, tanszékek betöltése). Kevéssé ismert, hogy külföldi mintára Magyarországon 1784-ben létesült egy tudós társaság: a kérészéletű – mindössze egyetlen ülést tartó és folyóiratából is csak egyetlen számot kiadó – „Gelehrte Gesellschaft Hungarn” megalapításában Winterlnek oroszlánrésze volt.

A kötet végül *Plenk József Jakab* sebésztanáráról szól. A szintén Európa-szerte elismert, igen kiterjedt kutatói tevékenységet folytató Plenk a szemészet, a szülészeti, a törvényszéki orvostan és a sebészet mellett különösen a bőrgyógyászat területén ért el számottevő eredményeket. Elismertségét és tanai korszerűségét jelzi, hogy tankönyveit még a 19. század első felében is több országban használták. Ennek köszönhetette, hogy II. József felügyelt szakértelmére és 1783-ban Bécsbe helyezte. Előbb a katonai gyógyszerárak igazgatójává nevezte ki, majd az éppen akkor szerveződő, gyakorlati orientációjú orvosi-sebészi főiskola, az Academia Josephina professzorává tette meg.

Az érdekes és tanulságos életrajzi vázlatok mellett a figyelmes olvasó sok lényeges és elsőre talán jelentéktelennek tűnő, mégis árulkodó információval gazdagodhat a korszak általános viszonyaira vonatkozóan. Az anatómiaoktatás, a kémia vagy a botanika kapcsán is visszatérő gondnak bizonyult az egyetem felszereltségének alacsony szintje. Különösen érdekes, hogy milyen keményen kellett küzdenie a bonctan tanárának, Trnkának azért, hogy a kivégzésekben bővelkedő Pozsony és Nyitra megyék elítélteinek hulláit

A 18. század eleji, a tudományát a pietizmus szellemében, tehát a vallásosságtól nem elszakadva, de egyre szakszerűbben, egyre szekulárisabban művelő medicina hazai fejlődését azonban mind inkább gátolta az önálló orvosi kar hiánya. Mária Terézia ezt a hiányt saját praktikus szempontjai alapján érzékelte: nincs elegendő orvos, sebész és gyógyszerész, akik megfelelő mértékben szavatolnák a közjó érdekében dolgozó hasznos állampolgárok egészségét, s így közvetve biztosítanák magát a közjót.

oktatási és tudományos célból a rendelkezésére bocsássák. Hasonló gondokkal szembe-sült Schoretics is, aki csak nehezen tudta elérni a városnál, hogy a helyi kórházban megfelelő számú lehetőséget kapjon a betegágy melletti oktatáshoz. Mindezek arra is felhívják a figyelmünket, hogy az egyetem kényszerű nagyszombati elhelyezése milyen sok szempontból bizonyult szerencsétlennek, s mennyire megalapozott volt az intézmény nagyobb és központi fekvésű településre (Budára, majd Pestre) való áthelyezése. Szintén tanulságos, hogy az egyetemi oktatók anyagi megbecsültsége csekély volt: Trnka harcolta ki, hogy az egyetemi tanársegédek fizetését megemeljék, és így azok javadalma végre elérje legalább az intézeti szolgák fizetését.

Mindezek elenére aránylag szerencsésnek tekinthetjük a kar anyagi viszonyait. A kétségtelen nehézségek ellenére ugyanis szinte

egyik napról a másikra megindulhatott az orvosképzés az egyetemen, s amint a kötetből kitűnik, a kezdetektől elsőrangú szakemberek dolgozhattak a fakultáson. A viszonylagos anyagi jólét mellett a nagyszombati orvosképzés még egy fontos kiváltságot élvezett. Eltérően a többi kar tanáraival, az orvosprofesszoroknak nem kellett részletes írásos tanulmányi szabályoknak, előadási útmutatásoknak megfelelniük. Ellenben a kinevezett professzoroknak személyes instrukciókat adott Bécsben van Swieten, és ezen irányelvek által szabott keretek között belátásuk szerint szabadon cselekedhettek. Prandt bemutatásánál tér ki a szerző arra, hogy van Swieten halála után milyen küzdelemre kényszerültek a professzorok e szabadság védelme érdekében.

Összességében Schultheisz Emil igényes, magyar, német és főként latin nyelvű forrásokat feldolgozó könyve alapján megállapíthatjuk, hogy a bécsi egyetemhez képest itt – jobbára a „mesternek”, Gerhard van Swietennek köszönhetően – jóval szabadabb légkör uralkodott, amely kedvezett a „tanítványok” felfedezéseinek, a korszerű szakmai ismeretek terjesztésének. Másrészt az uralkodó nem sajnálta az intézmény alapításától az anyagi eszközöket, és így ugyanannyi tanár dolgozhatott Nagyszombatban, mint Bécsben, miközben a birodalom székhelyén összehasonlíthatatlanul több hallgató fordult meg. Ennek

eredményeként a nagyszombati egyetemen alkalom nyílt a kifejezetten intenzív, személyes törődésen alapuló oktatásra.

Schultheisz Emil (2004): *A nagyszombati egyetem orvostanáriai.*
Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Ugrai János
Nevelés- és Művelődéstudományi
Doktori Program, BTK, Debreceni Egyetem

Oral history

Molnár Adrienne szerkesztésében interjúválogatást jelentetett meg az 1956-os Intézet. A kötet kiválóan kiegészíti a 'Hatvanas évek' Magyarországon' címmel közreadott tanulmánygyűjteményt.

Ezúttal nem a történészek, hanem a kortársak szemével látjuk e hosszú évtized történetéseit. A könyvet Rainer M. János előszava, valamint egy fotóösszé vezeti be (*Molnár Icsu István* összeállítása), mely a korabeli hétköznapiakat hozza közelebb az olvasóhoz. Az interjúrészleteket a szerkesztő tematikusan rendezte. Az első fejezetek a nagypolitika eseményeit követik nyomon, s a korabeli politika arculatát rajzolják meg (Október után, Menni vagy maradni?, Országimázs, A hatvanas évek börtönében, Újra szabadon), majd a továbbiak sorra veszik a korabeli élet több más területét, a gazdasági, (A mezőgazdaság szocialista átszervezése, Szocialista iparfejlesztés, A gazdasági reform), valamint a kulturális (Kultúra) és a tudományos élet (Tudományos élet) történeteseit, eközben az olvasó az 1968-os év nemzetközi eseményeinek magyarországi visszhangjával is megismerkedhet (1968 – Párizs, Prága), végül pedig a korszak más jellemzőnek vélt vonásairól (Oktatás, Tabuk, Korlátozott állampolgári jogok, Társadalompolitika, életszínvonal, Szocialista igazságszolgáltatás, Ifjúsági szubkultúra) és a korszak emblemikus személyiségéről olvashat (A rendszer névadója). Ötletesek a tartalomjegyzékben az egyes fejezetcímek alatt az interjúkból kiemelt – szabadversszerűen tördelt – idézetek, amelyek nemcsak kedvet csinálnak az egyes fejezetek olvasásához, de előre is vetítik azok tartalmát. (Álljon itt az első és az utolsó idézet: „hónapokon keresztül a szuronyok tartották fenn”, illetve „Kádár arcára sok minden rá van írva”). A kötetet gondosan összeállított annotált névmutató és rövidítésjegyzék zárja.

Üdvözlendő, hogy a kötet előszava – felismerve a módszertani reflektáltság szükségességét – kitér az interjúk keletkezésének s magának az archívumnak a történetére. Az oral history-kutatások az egyes országokban különböző felhangokkal indultak; Angliában és Németországban például egyértelmű a munkások vagy a hétköznapiak történelmét megismerni kívánó kutatások baloldali ihletettsége. A „kisemberek” tapasztalataira építő történetírás demokratizálni kívánta a történelmet, eltüntetni az akadémikus tudomány által az egyes emberek személyes történetei és a nemzeti történelem közé húzott határvonalat, s figyelmét a köztörténet eseményeiről a társadalmi jelenségekre, a hétköznapi világára fordította. A rendszerváltás korszakában Magyarországon az oral history fő céljává a múlt titkainak, az egyes döntések, események hátterének megismerése, az államszocialista diktatúra történelmének jobb megértése, a korábbi politikatörténet (üdv-történet) revíziója vált. Az 1956-os Intézetben őrzött interjúk többségükben olyan személyek emlékezései, akiknek életútja fontos a köztörténeti események megértése szempontjából, s nyilvánvaló az emlékezők „ötvenhat-központúsága” is.

Az olvasó figyelmét e kötet – szükségszerűen – a köztörténet eseményeire, az egyes események megéléstörténeteire, s nem a hétköznapi világára összpontosítja. Érdemes

volna azonban megvizsgálni, hogy az interjúalanyok mely témák kapcsán szakadtak el leginkább a *Kádár*-korszakról szóló diskurzusok szokványos beszédmódjától, különböző korok és körök értelmiségi disputáinak hangvételétől. (A recenzens számára a legélvezetesebb olvasmányt a *Tabuk* és az *Ifjúsági szubkultúra* című fejezetek jelentették.) Ennek feltárása egy későbbi kutatás, tanulmány feladata lehet. Az interjúválogatás mindazonáltal jól érzékelteti az oral history alkalmazásában rejlő lehetőségeket, és a személyes emlékezesek segítségével emberközelibbé, érthetőbbé s nem utolsósorban izgalmas olvasmánnyá teszi a hatvanas évek történelmét.

A Molnár Adrienne szerkesztésében megjelent kötet minden bizonnyal nélkülözhetetlen segédanyaga lesz a középiskolai és az egyetemi oktatásnak, és újabb kiadásait a következő generációk is haszonnal forgatják majd.

A „hatvanas évek” emlékezete. (2004) Az Oral History Archivum Gyűjteményéből válogatta és összeállította Molnár Adrienne. 1956-os Intézet, Budapest.

Majtényi György
Magyar Országos Levéltár

Torzulások és torzítások

Az irodalomtankönyv lényegében az irodalomtörténet-írás közhelyeinek közvetítése egy-egy befogadói célközösséghez. Önmagában véve ez a meghatározottság nem jelent semmiféle stabil metodológiát, anynyi azonban bizonyos, hogy az elméleti átstrukturálódás után az interpretációs irányok sokféleségét semmibe venni immár szalonképtelen dolognak számít.

Az irodalomtankönyvek eredendő funkcióválságának ténye egyre nyilvánvalóbb, s a szlovákiai magyarok számára kötelezően előírt 'Irodalom I-II.' című, *Kulcsár Sz. Zsuzsanna* és *Kulcsár Mónika* nevével fémjelzett tankönyvek kötetei szintúgy szimptomatikusan mutatják fel e válság jeleit. Noha az irodalom címet viselik, a könyvek önazonossága kérdéses marad, kivált, ha kortársabb értelmezői horizontból vetődik fel a kérdés. A kötetek főszereplője korántsem a szöveg, sokkal inkább annak minél szélesebb kontextusa, s ezáltal a premodern beszédmódok makacs fenntartásában válnak érdekeltté a szerzőpáros gondolatmenetei. A közösségi, nyelvi identitás e koncentrált üzenetkódját, mely egyetlen lehetséges, történelmi, történeti kontextuális olvasatra, fejlődési rajzra szűkíti le a szövegek befogadásának irányát, a műkedvelő kultúrtörténet eljárásaival teszik nyilvánvalóvá a szerzők.

A miliőfestés romantikus ecsetvonásait szinte minden biográfiailag kontextualizálható szerzőnél megtaláljuk. A szerző heroikus alak, aki példaadásával és zsenijével bele-belekényszerül a tankönyvszerzők nemzeti karakterológiát sejtető víziójába. A dokumentarizmust imitálva a szerzőt illetéknéppen egy showműsor-szerű mesterséges üvegházi létbe, vagy más metaforával élve, egy rekonstruált regénybe kényszerítik, melynek alapjellemezője a totális tisztaság, a politikai korrektség, az az erkölcsi magaslat, mely nélkül egy-egy szerző azonnal a „futottak még” kategóriájába kerül. Szép példája a kanonizációs közhelyek visszavetítésére a *Goldoniról* szóló komikus helyzetrajz: „Carlo Goldoni negyvenegy évesen fog hozzá az olasz vígjáték megújításához”. (2., 108.)

Az irodalom tehát nem irodalom, hanem nevelésként mutatkozik, s az úgynevezett klasszikus humanista vezérfogalmak paradigmájához illeszkedik: a cél a „mondanivaló”

dekódolása, amely nem más, mint az ízlés, az ítélőerő bizonyosságának megképzése olyan értelemképző elemek bevonásával, melyek a történelem erőinek eredőjeként megformált életművek olvasatát lehetővé teszik. Az első két kötet még a strukturalizmus eredményei közül is alig alkalmaz értelmezői stratégiákat: a könyvek elméleti közelítésmódjának alaptípusát úgy határozhatnánk meg, hogy egy markáns fogalmiságában ugyan destruált, ámbátor alapvetően marxista értelmezői nyelv az uralkodó. Ezt az alapvetően posztmarxista indítást az áttranszformált források (a bevallottak és a be nem vallottak) minősége heterogenizálja tovább. A szerzőpáros nem kutatója egyik témakörnek sem, az adott területekről származó ismeretanyaguk másodlagos, tudományos tájékozódásuk is, ahogy azt a felhasznált irodalom jegyzékei alapján is megállapíthatjuk, szekundér, vagyis jóformán kizárólag ismeretterjesztő művek alapján hoznak létre újabb kompilációt. A tárgyi tévedések elképesztően markáns jelenléte részint ennek tudható be. Az alábbiakban a szerzők méltán kifogásolható metodológiáját mellőzve az általuk választott komolytalan módszert komolyan véve az alapvető tárgyi tévedések rendszerezésére koncentrálok.

A szerzőcímkézés bombasztikus redukciókkal

A szerzők címkézése a mnemotechnikus tudásátörökítés klasszikus és eredményesen használható módszere. A tankönyvszerző afféle attribútumot, megkülönböztető jegyet rendel az adott szerzőhöz.

Példa:

Hésziadosz „tartalmilag túllépett a mítoszok világán” (1, 77).

Hová tegyük akkor 'Theogonia' című mitológiai-genealogikus eposzát, mely tartalmilag az első betűtől az utolsóig a mítoszok világát rendszerezi, az istenek leszármazásait adja, s minden görög mitográfus alapforrása?

Ovidius költeményei „a rendszer hanyatlását jósolják.” (1, 103.)

Miféle rendszerét? *Augustus* Rómájának fénykorában vagyunk, s *Ovidius* maga menesztie égbé 'Metamorphosés'-e végén *Caesart*. Furcsa „kedvcsinálóként” vetik oda a tankönyvszerzők a következő jellemzést: „a léhaságok, a felszínes érzelmek megéneklője, nem mentes a modorosságtól, a szimpla formai csillogástól. A görög és a latin hagyomány életre keltőjeként és a bánat halhatatlan lírikusaként viszont megérdemli, hogy nevét Vergilius és Horatius mellett említse az irodalomtörténet”. A 19. századba illő szerzőkontextuálás szemléletes példája ez, s a mintegy közel oldalnyi terjedelmű szöveg komédiába illő lekezelő értékítélettel intézi el azt a költőt, akit korunk *Jiri Kolártól Ransmayrig* az antikvitás egyik legnagyobb szerzőjeként értékel, épp művészetének fokozottan fikciós alaptermészete és a költészet játékprincípiumának felismerése révén. *Gyöngyösi István* ugyanerre a sorsra jut, a szerzők nem vesznek tudomást a diskurzusok játékaról, és a romantikus vezérfogalmak segítségével örökítenek át százados közhelyeket.

A vidámpark tükörterme – torzítások és torzulások

Catullusszal kapcsolatban olvashatjuk: „Alkotásainak első csoportját saját maga nevezi semmiségnek, játszadozásnak.” (1, 96.) Ez a megállapítás *Horváth István Károly* úgynevezett nugae-elméletére vezethető vissza, ám a tankönyvszerzők a továbbiakban egyszerűen megfélekeznek Horváth tételeiről, s a játszadozások közé sorolják azt a Caesar-ellenes epigrammát, mely szakirodalmi következetesség esetén már nem az első csoportba tartozna, hanem a harmadikba, az epigrammákéba.

„Catullus több versének adta a Lesbához címet.” (1, 97.) „A *Lesbia* rigójához című versben...” (1, 96.) – Catullus verseinek nincsenek címei. Az esetleges címek a fordítások címei, vagyis utólagos kreációk, a fordítói műhelyek termékei.

Catullus versei „állandóan egy témát járnak körül.” (1, 98.) – Catullus nem monotematikus szerző, még ha a Lesbia-regény a Catullus-értés egészét be is hálózta.

A fordítás és az eredeti kérdése

A tankönyvszerzők azonosítják a műfordított szövegeket a szerzők eredeti nyelven írt szövegeivel, a fordítástapasztalat hermeneutikai távlataival nem számolnak, a fordítók nevét is csak rapszodikusán közlik, a Catullus-fejezetben például elmarad *Devecseri* névének említése az Odi et amo kezdetű vers esetében, melynek legalább 11 olykor radikálisan eltérő magyar tolmácsolása is ismert. Sajnos, a magyarországi szöveggyűjtemény-nyel szemben, mely a *Ritoók Zsigmond – Szegedy-Maszák Mihály – Veres András* nevével fémjelzett gimnáziumi tankönyv kiegészítője, a fordítói interpretatív igazság létmódjainak számbavételére a hazai szöveggyűjtemény egyszólamúsága nem kínál lehetőséget. A *Shakespeare*-fejezetben jelöletlen *Arany János* és *Mészöly Dezső* fordításrészletek ka-varognak, mintegy azonosítva ezeket Shakespeare szövegével. Máskor viszont magas szintű forrásnyelvi ismereteket is elvárnak a diáktól, amikor a névvel nem jelzett *Devecseri*-fordításhoz ilyen kérdést mellékelnek: „Vajon ez a fordítás felidézi az eredeti hangulatát?” (1, 97.) S ehhez mindössze annyi a támpont: „a latin eredeti nyolc igét tartalmaz és egyetlen főnevet sem!” (1, 97.) Mindez természetesen *Kerényi Károly* mélyreható verselemzésének vulgarizált lesoványítása.

Szapphó esetében sincsenek tisztában azzal, hogy *Radnóti* átköltésének (*Radnóti* neve szintén nincs említve) versformája nem azonos *Szapphó* eredeti művének versformájával, sőt *Radnóti* egy kétsoros *Szapphó*-töredék alapján írta meg hatsorosát. A szerzők fordítás-szemlélete ekvivalenciaelvű, rekonstruktív és kópiajellegű. Nincsenek tisztában a görög nyelv polimorf természetével sem, hiszen *Anakreónt*, a kis-ázsiai Teoszból származó költőt, a *leszboszi költészet* című fejezetbe (1, 79) sorolják, holott nem az aiol dialektust használja, mint *Szapphó* vagy *Alkaios*. A görög-latin fogalmak, szövegek fordításai is többször pontatlanok: a *homéroi* szó nem vak, hanem vakok, s *Szenczi Molnár Albert* nyelvtanának címét is szerencsésebb lett volna genitivus helyett nominativusban megadni (s nem így: *Novae grammaticae hungaricae* – Új magyar nyelvtan), vagy közölni a teljes címet.

Félinformációk s azok torzulásai a megfogalmazások során

Balassi „Szép magyar komédiá”-járól a következőt írják a szerzők: „csak töredékében maradt fenn”. (1, 230.) Ez 1958-ig így is volt, de a *Fanchali Jób*-kódex fölfedezésével előkerült a teljes szöveg.

Schliemann a „domb hetedik rétegében megtalálta azt a várost, amelyet Trójával azonosított.” *Schliemann* a második rétegig hatolt, a homéroszi Trója a VII/A rétegben került elő. E hibatípus egyik speciális esete az úgynevezett puzzle-mondat, mely az *Euripidész*ről szóló fejezetben is fölbukkan (1, 92.). A mondat kirakójátékhhoz hasonlít, ráadásul bizonyos elemei nem is társíthatók: „Ezek a »realisztikus« alakok a legtöbb tragédiában nők, mégpedig nem *Antigoné* típusú »ártatlan« leányzók (sic!!!!), hanem nagy szenvedélyektől, szerelemtől, féltékenységtől gyötört, mindenre képes asszonyok: *Médeia*, *Phaidra*, *Andromakhé*, *Hekabé* és elsősorban *Iphigeneia*, akiről két tragédiát is írt (*Iphigeneia Auliszbán*, *Iphigeneia a tauroszok között*).” Kérdés tehát, mióta asszony a szűzen feláldozott *Iphigeneia*, kivált az *Iphigeneia Auliszbán* című darabban, s vajon a jelzőáradatból melyik rendelhető hozzá?

A primér művek felületes ismerete

A tankönyv a hibás vagy inkorrekt tartalom-ismertetések egész sorát vonultatja föl. *Arisztophanész* „a Békák című művének egy alvilági drámai verseny a témája, egyetlen emberről beszél a tisztelet hangján: Szophoklészről” (1, 93.). A komédiában *Szophoklész* nem szerepel, akiről *Arisztophanész* a leginkább a tisztelet hangján beszél, az *Aiszkhi-*

losz. A drámai versengés Aiszkülosz és Euripidész között zajlik, s Szophoklésznek csupán egy ironikus megjegyzés jut, hiszen mikor Aiszkülosz abban a kegyben részesül, hogy az alvilágból visszatérhet a tragédiaköltőt nélkülöző Athénba, Szophoklészt ülteti le a tragédiaköltők trónjára, nehogy Euripidész foglalja el a távozó klasszikus helyét.

Az „Odüsszeia” tartalmából: „A szirének (Szkülla és Kharübdisz) szigetén meghallgatják azok »csengőszavú, mézes dalait«. Odüsszeusz a csábításnak úgy akar ellenállni, hogy az árbochoz kötteti magát, társai fülét pedig viasszal tömi be.” Milyen lehet egy hatfejű tengeri szörny mézes éneke? Szkülla és Kharübdisz természetesen a tenger rémséges szörnyei, s nincs köztük a szirénekhez. A társak sem hallgatják a szirének énekét, hiszen, mint ahogy a másik mondat leszögezi, a fülük be van tömve.

Pontatlan idézetek

A szövegközlések, az idézetek gyakorta pontatlanok, s a versközlések tipográfiaiag is hagynak kivetnivalót maguk után. Néhány példa: az 58. oldalon található „Iliász”-idézetben két feltűnő hiba is van, Shakespeare 75. szonettjéből kimarad két sor.

Hibás példaanyag, paradoxonok

Az úgynevezett niebelungizált alexandrinus bemutatott példáján hibásan van aláskiccelve a verssor képlete, a második jambus helyén trocheust érzékel a tankönyvíró. Ugyanilyen hibák akadnak az irodalomelméleti kiegészítő füzetke verstani anyagában is. A könyv egyik pontján *Faludi Ferencet*, később *Kazinczyt* mondják az első magyar szonettírónak.

Felesleges beosztások

Shakespeare három korszakát így különítik el a szerzők a könyv egyik legrosszabb fejezetében, az elkülönítés vázlata az alábbi séma lehetne:

1590–1600: optimista korszaka

1601–1608: a nagy tragédiák kora („Shakespeare sötét korszaka”.)

1609–1613: optimista korszak.

Marxista maradványok az értelmezői nyelvben

Janus Pannonius „nehezen illeszkedett be a feudális államba” (1, 208). Hát, nonkonformista viselkedése csak a püspökségig vitte. Irodalmi értéke abban rejlik, hogy már ifjan „antiklerikális remekműveket” ír (1, 208), s támadja a „patrícusokat, az egyházat” (1, 209). *Szkhárosi Horváth András* harmatgyenge költészete is azért kanonizálódik, mert a „nagybirtokos főurak ellen” ír (1, 213), s *Bornemissza Péterre* is „erős társadalombírála” okán érdemes figyelni.

A feladatok, kérdések

Az Antigonéval kapcsolatban megfogalmazott feladat: „Keresetek tartalmas gondolatokat a műben!”

A „Szigeti veszedelem”-mel kapcsolatos kérdés: „Vajon miért »kell« most meghalnia Deli Vidnek?”

A jelenlegi felvidéki magyar gimnáziumi tankönyv első két kötete alapvetően szakmai kudarc, s azt hiszem, a szinte csak találmokra elősorolt példatár is meggyőzően szemlélteti ezt. Sürgős változtatásra van szükség, s ha mást nem is lehet elérni, azért mindenesetre kötelességünk küzdeni, hogy az oktatás hivatalosan is, a tankönyvek tekintetében is pluralistább legyen.

III. Indiai Filmfesztivál

Június 15. és 29. között rendezte meg a Nemzeti Filmarchívum, NKÖM és az Indiai Nagykövetség a III. Indiai Filmfesztivált Budapesten, az Örökmozgóban. A fesztiválon 1964 és 2004 közötti alkotásokból válogattak a szervezők.

A nagysikerű 2000-es és 2001-es őszi indiai filmfesztivál után harmadik – sőt, az 1998. tavaszán és őszén tartott indiai film-mustrát beszámítva már ötödik – alkalommal kapott az Örökmozgó Filmmúzeum közönsége – főételnek is beillő – ízelítőt e nyelvileg, kulturálisan, vallásilag és földrajzilag egyaránt sokszínű, kontinensnyi ország rendkívül termékeny filmgyártásából. Két hét alatt levetített húsznál is több alkotás tárta elénk a varázslatos India múltjának és jelenének hol színpompás, hol kegyetlenül sivár világát.

Folytatja működését az Andrassy Egyetem

Magyar Bálint oktatási miniszter és Eberhard Sinner bajor európaiügyi miniszter ma Budapesten megállapodott a 2002. szeptemberében indult Andrassy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem működtetésének közös folytatásáról.

Mindkét miniszter meglegedését fejezte ki az egyetemi oktatás színvonalával kapcsolatban. Megbeszélésük során megállapították, hogy az Andrassy Egyetem a magyar-bajor együttműködés kiemelkedő programja, s hogy az egyetemen európaiakból képeznek elitet Európának. Különösen öröndetesnek ítélték, hogy az eddig végzetek többsége kiemelkedő pozíciót tölt be nemzetközi cégeknél és szervezeteknél, valamint az Európai Uniónál.

A magyar oktatási miniszter megköszönte Bajorországnak és a német nyelvű térség többi államának az egyetem kiemelt támogatását, ami jelentősen hozzájárul Magyarországhoz, mint tudományos helyszín jó híréhez. Ezen külföldi támogatók Bajor-

ország, Baden-Württemberg, Németország, Ausztria és Svájc.

Eberhard Sinner európaiügyi miniszter méltatta azt a tényt, hogy a magyar kormány a sikeres Andrassy Egyetem alapításával a közép-európai német nyelvű kulturális hagyományokhoz kapcsolódott. Bajorország és egész Németország profitál abból, hogy az Andrassy Egyetem, mint a német nyelvű tudomány és oktatás kiváló új műhelye jelent meg Közép-Európában. Itt találkozunk a német nyelvű országok, Magyarország és a szomszédos országok hallgatói. Ezzel az Andrassy Egyetem jelentősen hozzájárul Európában a gazdaság, a tudomány és a közigazgatás ember- és foglalkoztatási központú társadalmainak további fejlődéséhez – emelték ki a miniszterek.

Savaria Régi Zene Műhely

Savaria Régi Zene Műhely Szombathelyen augusztus 14–21. között tartja zenei kurzusait. A Zene Műhelybe várják fiatal muzsikuskok, tanárok, régi zene iránt érdeklődők jelentkezését!

Öröndetes az egyre növekvő igény a fiatal muzsikuskok között éppúgy, mint a tanároknál, a régi korok muzsikájának stílusos, korhű megszólaltatására. Erre teremt alkalmat ismét Szombathely: a város központjában – Európa egyik legszebb copf stílusú terén – az Egyházmegyei Kollégium ad otthont a Régi Zene Műhelynek. Szombathely városában mintegy negyedszázada ébredt fel az érdeklődés a régi korok zenéjének korhű megszólaltatása iránt.

A Capella Savaria, a Szombathelyi Régizene Együttes, a Capella Cantorum számtalan nagysikerű koncerten hozta el közönségének a reneszánsz, a barokk majd a klasszikus kor muzsikáját. Emellett folyamatosan szerveződtek a város által mindig is támogatott régi zenei kurzusok. Az elmúlt évtizedben a Szombathelyi Régi Zene Hét (1993) és Szombathelyi Régi Zene Nyári Akadémia (1996–98) öröndett nagy látogatottságnak.

Ebben az évben a hangsúlyt a műhelymunkára helyezik. Hangszeres órák, kamarazenei foglalkozások és előadások adnak módot a repertoár mind alaposabb áttekintésére, a korabeli előadói gyakorlat szerves részét képező hangszertörténeti, zeneesztétikai és retorikai ismereteik bővítésére, és ezek gyakorlati kivitelezésére (díszítés, continuo-játék, intonáció, kamazene, stb.).

Ég és Föld – térképészeti kiállítás

„Ég és Föld” címmel csillagászati és földrajzi térképtörténeti kiállítás nyílt az ELTE Egyetemi Könyvtár I. emeleti Dísztermében június 22-én. A kiállítást 2005. szeptember 30-ig lehet megtekinteni.

Az „Ég és föld” című tárlat legrégibb darabja Hartmann Schedel 1493-ban Nürnbergben készült világkrónikája. Kivételes ritkaságnak számít *Amerigo Vespucci* 1504-ben nyomtatott műve az Új világ leírásáról, melyből a világon mindössze néhány regisztrált példányt tartanak nyilván.

A kiállításon láthatóak lesznek a csillagászat, a térképészet és a földrajztudomány olyan alapvető munkái, mint Kopernikusz 1543-ban kiadott, Az égi pályák körforgásáról, illetve *Kepler* 1606-ban megjelent, Új csillagászat című művének első kiadása, továbbá James Cook, a világűrű utazó 1772–75 közötti dél-tengeri útjáról szóló, metszetekkel díszített könyve.

A kiállítás a júliusban Budapesten sorra kerülő XXI. Nemzetközi Térképészeti Kongresszus szakmai programja lesz.

A kiállítás anyagát az Egyetemi Könyvtár Régi Nyomtatványok Osztályának munkatársai állították össze.

Igénybe vehető magyar és idegen nyelvű tárlatvezetés, a kiállításon videó-, és fényképfelvétel készíthető.

Helyszín: Budapest Ferenciek tere 6. Egyetemi Könyvtár I. emeleti díszterme
Megtekinthető: 2005. szeptember 20-ig
hétköznapokon 10-től 18 óráig

Kommunikálj és kooperálj!

2005-ben kilencedik alkalommal rendezti meg július 22–31. között a SIEN Alapítvány és az Európa Centrum Kht. az ICWiP-et, azaz a Pécsi Nemzetközi Kultúrhetet.

Az ICWiP (International Culture Week in Pécs) mára Kelet-Közép Európa és az alpok-adriai térség egyik legismertebb tematikus nemzetközi ifjúsági fesztiválja. Mint minden évben, így idén egy fő témakör köré szerveződik a rendezvény. Az idei találkozó mottója: Kommunikálj és kooperálj! A plenáris üléseken, majd a workshopokon olyan témák kerülnek középpontba, mint Ifjúsági kultúra és demokratikus részvétel; Kommunikáció, információs technológia és globalizáció: A demokrácia fejlődésének szolgálatában?; Többszintű ifjúsági kooperáció – Keletnyugati és észak-déli dimenziók; Felsőoktatás, mobilitás és a „21. század hallgatója”; Fenntarthatóság és bolygónk jövője; valamint Interkulturális meta-kommunikáció és a művészetek.

Az előzetes jelentkezések alapján eddig 57 országból 420 fiatal regisztrálta magát, ez azonban nem tekinthető végleges számnak, hiszen minden évben van túlregisztrálás. Az azonban már kimondható, hogy ennyien még sohasem érdeklődtek az ICWiP iránt. A szakmai programokra 16 előadó érkezik 6 országból (Nigéria, Tanzánia, Oroszország, Magyarország, Egyesült Királyság, Luxemburg).

Articles

Ilona Liskó **Dormitory students**

Because they tend to live in small villages, students from disadvantaged backgrounds usually need dormitory accommodation to pursue their studies. According to national statistics, over fifty thousand students currently enrolled in trade schools are housed in dormitories. Thus, secondary-school dormitories represent a special educational institution with special functions and responsibilities.

Mihály Andor **The success of choosing a high school**

In two recent studies I have demonstrated that there is significant correlation between the ownership and structure of high schools and the socio-cultural background of students in those schools. In this paper, I continue the investigation by showing how these students were enrolled in their schools of choice and whether they and their parents are satisfied with the choice.

Beatrix Vincze **The relevance of reform pedagogy in the light of changes in teacher roles**

Education as a practice and pedagogy as a theory both experienced a crisis at the end of the twentieth century. New scientific discoveries, new sociological, psychological and biological findings, and a complete change in the social and economic environment have all necessitated a comprehensive reform of the theory and practice of pedagogy. A paradigm shift in the educational system is equally fundamental.

László Márfa Molnár **Philosophy and education**

On the surface, the perceived abstract nature of philosophy is contrasted with the practical orientation of education. However,

since Socrates, an educational thrust has been present at least in approaches that have posited the teachability of knowledge in general and the knowledge of moral good in particular.

Zoltán Balázs **Christianity and value crisis**

According to popular wisdom, there is a deep value crisis in Hungary - and in Europe, in western society, in the modern world in general. When Christian values are considered, the situation is even more serious.

Jenő Bárdos **The communicative language teaching approach at the end of the century**

A change in attitude took place: teachers started to select language forms according to their functions. It may have become clear to students, too, what functions individual language forms had - together with the fact that to achieve a language aim, there is often more than one language form possible.

Conference papers

Politics, literature and scholarship in Arthur Koestler's work between 1937 and 1954

In the life of Arthur Koestler, born a hundred years ago, the period between 1937 and 1954 represented one of gradual transformations. In his two-volume autobiography, he tells about a change in terms of burning bridges. The about-face, however, that would lead him away from the communist movement, marking the beginning of the period under investigation, was not that dramatic; Koestler got closer to social democracy only gradually. A change in his political convictions brought about a change in his views of ethical and scientific issues as well.

Heller Ágnes

Eureka! Koestler's introduction to the philosophy of nature

In his three relatively late works (*The Act of Creation*, *The Ghost in the Machine*, and *Janus*),

Koestler's final objective was laying the groundwork for a new philosophy of nature.

Szoboszlai Kiss Katalin

On Arthur Koestler's interpretation of Plato

In his *Sleepwalkers*, Koestler provides a negative interpretation of the greatest figure of classic Greek philosophy, Plato. He points out that he regards Plato a less original cosmologist than Pythagoras. What may lie in the background of this criticism?

Kiss Endre

Sleepwalking and validity: Arthur Koestler's model of development in science

In his monograph *Sleepwalkers*, published in 1959, Arthur Koestler makes an attempt to chart a critical history of the entirety of modern European science.

Majoros György

Koestler's position on determinism

Although Koestler did not explicitly deal with the notion of determinism as a philosophical problem, he often considered related issues, making it possible to reconstruct and summarize his views on it.

Kollár József

The extended mind as a holonic system: Koestler and cognitive science

It was Arthur Koestler who first used the term *holon*, the central term of the holonic system, in his work, *The Ghost in the Machine*. The word refers to a whole that can be divided into parts but is in itself a part of a larger whole.

Surveys

Péter Szemes

Triboulet, a representative of the grotesque

Katalin Cserjés

Script or score?

György Ritter – Judit Egyed

Fact shot

Reviews

János Ugrai

Modernization with a stroke of the pen

(Emil Schultheisz [2004]: The medical professors of the university of Nagyszombat)

György Majtényi

Oral history

(The legacy of the sixties [2004])

Zoltán Csehy

Contortions and distortions

(Zsuzsanna Kulcsár Sz. – Mónika Kulcsár [1997–1999]: Literature I–II.)

1. Kamarás István: Krisnások Magyarországon (1998)
2. Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa.: A szöveg megközelítései (1998)
3. Andor Mihály – Liskó Ilona: Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. Csányi Erzsébet: Világirodalmi kontúr (2000)
5. Fóris Ágota (szerk.): Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. Takács Viola: A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. Szépe György: Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. Andor Mihály (szerk.): Romák és oktatás (2001)
9. Baska Gabriella – Nagy Mária – Szaholic Éva: Magyar tanító, 1901 (2001)
10. Tüske László (szerk.): Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa.: A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): Nyelv-pedagógia (2002)
13. Reisz Terézia – Andor Mihály (szerk.): A cigányság társadalomismerete (2002)
14. Fóris Ágota: Szótár és oktatás (2002)
15. H. Nagy Péter (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
16. Kéri Katalin: Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. Gécz János: Rózsahagyományok (2003)
18. Kocsis Mihály: A tanárképzés megítélése (2003)
19. Gelencsér Gábor: Filmolvasókönyv (2003)
20. Takács Viola: Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
21. Lajtai L. László: Nemzetkép és iskola 1777–1888 (2004)
22. Franyó István: Biológiai műveltségünk (2004)
23. Golnhofer Erzsébet: Pedagógiai nézetek Magyarországon 1945–1948 (2004)
24. Bárdos Jenő: Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. Kamarás István: Olvasástűz (2005)
26. Gécz János: Pedagógiai tudásátadás (2005)
27. Révay Valéria (szerk.): Nyelvészeti tanulmányok
28. Pukánszky Béla: Gyermekezmélet a 19. században
29. Szépe György – Medve Anna (szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.

Előkészületben:

30. Horváth József: Helyes írás

Liskó Ilona Kollégisták

Mivel a hátrányos helyzetű tanulók az átlagosnál gyakrabban élnek kistelepeülésen, az átlagosnál gyakrabban szorulnak arra, hogy tanulmányaikat kollégistaként folytassák. Az országos statisztikai adatok szerint jelenleg a szakmai iskolák tanulói közül több mint 50 ezren laknak tanulmányi idejük alatt kollégiumban. A középiskolai kollégiumokra mint speciális nevelési intézményekre tehát igen nagy feladat és felelősség hárul.

Andor Mihály A középiskola-választás sikeressége

Két korábbi tanulmányban leírtam, hogy a fenntartó és a szerkezet szerint különböző gimnáziumokat szignifikáns módon más-más szociokulturális háttérű gyerekek töltik meg. Arról azonban nem volt szó, hogyan kerülnek ezek a gyerekek választott iskoláikba, és szüleik, illetőleg ők maguk mennyire elégedettek utólag a választással.

Balázs Zoltán Kereszténység és értékválság

Széles körben elterjedt nézet, hogy Magyarországon (Európában, a nyugati civilizációban, általában a modern világban) súlyos értékválság van. Ha pedig a keresztény értékrendet tekintjük, akkor még súlyosabb a helyzet. A leggyakrabban emlegetett példák: a házasság, a család válsága; a kábítószerbe és öngyilkosságba menekülés fiatalok és középkorúak esetében; az öregek elhagyatottsága és kiszolgáltatottsága; a csökkenő szolidaritás és felelősségtudat; a tekintély és a fegyelem hanyatlása minden téren; az olvasó és közönséges

szórakozási lehetőségek előnyben részesítése; az anyagiasság; a bűnözés növekedése.

Heller Ágnes Heuréka!

Három, viszonylag kései könyvében – „A alkotás aktusa” (The Act of Creation), „Kisértet a gépezetben” (The Ghost in the Machine) és „Janus” – Koestler végcélja egy új természetfilozófia megalapozása volt. Számos kortárs természettudóssal együtt, akik közül elsősorban Paulira és Schrödingerre hivatkozik, Koestler is aggodalommal nézi, hogy a különben nagyszerű eredményekkel joggal dicsekvő modern természettudományok szem elől tévesztik az egészet, kiszorítják a természetről való filozófiai gondolkodást. Paulival vallja, hogy el kellene mozdulni egy egyetemes világkép felé. Manapság, a metafizika lerombolása élvezetes játékának gyakorlása közben ez a holista gondolkodás elavultnak, mi több, dilettánsnak tűnik.

Ritter György – Egyed Judit Tény-kép

Egy dokumentumfilm, vagy annak akár csak egy részlete bármelyik tantárgy oktatásakor segítségül hívható. Lehet a közvetett szemléltetés, a motiválás eszközül szolgálhatja a tananyag elmélyítését, komplexebb módon való megközelítését. Nemcsak ismeretterjesztő dokumentumfilmek illeszthetők be a tanmenetbe, hanem ezek mellett egy sor más, nem közvetlenül ismeretek átadását szolgáló műfaj segítheti tanár és diák munkáját. Ezt a szempontot – az iskolai oktatásban való felhasználhatóságot – figyelembe véve vesszük szemügyre a 36. Magyar Filmszemle nem fikciós alkotásai

300, – Ft (ÁFA-

